

**REPÚBLICA DE CUBA**  
**UNIVERSIDAD DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS**  
**“RAFAEL MARÍA DE MENDIVE”**  
**DEPARTAMENTO: EDUCACIÓN ESPECIAL**

**TESIS EN OPCIÓN AL GRADO CIENTÍFICO DE DOCTOR EN**  
**CIENCIAS PEDAGÓGICAS**

**CONCEPCIÓN DIDÁCTICA PARA FAVORECER EL DESARROLLO DE**  
**HABILIDADES DE INTERACCIÓN SOCIAL DEL ESCOLAR CON RETRASO**  
**MENTAL DESDE LA ASIGNATURA LENGUA ESPAÑOLA.**

**AUTOR:** MSc. Iris Valdés Valdés

**Pinar del Río**

**2015**

**REPÚBLICA DE CUBA**

**UNIVERSIDAD DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS**

**“RAFAEL MARÍA DE MENDIVE”**

**DEPARTAMENTO: EDUCACIÓN ESPECIAL**

**TESIS EN OPCIÓN AL GRADO CIENTÍFICO DE DOCTOR EN  
CIENCIAS PEDAGÓGICAS.**

**CONCEPCIÓN DIDÁCTICA PARA FAVORECER EL DESARROLLO DE  
HABILIDADES DE INTERACCIÓN SOCIAL DEL ESCOLAR CON RETRASO  
MENTAL DESDE LA ASIGNATURA LENGUA ESPAÑOLA.**

**AUTOR:** MSc. Iris Valdés Valdés

**TUTORES:** Dra.C. Sonia Guerra Iglesia

Dra.C. Débora Mainegra Fernández

**Consultante:** Dr.C. José Luís Darías Concepción

**Pinar del Río**

**2015**

## *Agradecimientos*

*A mis padres, por haberme dado el ser y velar por mi crecimiento durante toda mi existencia.*

*A Rolando, mi esposo amado que siempre ha estado a mi lado, en los momentos más difíciles he podido contar con su ayuda y comprensión.*

*A Roilán, mi hijo adorado por su amor infinito, su bondad y su alegría contagiosa.*

*A Roilancito y Yoilancito, por sus sonrisas que me hacen vibrar mi corazón en los momentos más difíciles y pensar en las futuras generaciones.*

*A mis hermanos, Luis e Israel por escucharme y apoyarme siempre.*

*A mis tutoras, las Dras. E. Sonia Guerra Iglesias y Débora Mainegra Fernández por enseñarme a andar por los caminos de la ciencia, por su exigencia y entrega en la consolidación de esta obra.*

*A! Dr. E. José Luis Darias Concepción por propiciar con sus críticas y sugerencias, el perfeccionamiento de esta obra.*

*A mis oponentes de predefensa las Dras. E. Yaima Demósthene e Ivón Bonilla por sus sugerencias.*

*A todos los maestros de las escuelas especiales que me permitieron entrar en sus aulas y poner en práctica mi sueño.*

*A todos mis compañeros de trabajo del departamento de Educación Especial.*

*A Yosniel, Cardoso, Dionisio por estar presentes cada vez que los necesité.*

*A Olivia, Raquel, Olguita, Gresin, Osleida, Rosario por su ayuda incondicional.*

## *Dedicatoria*

*A los escolares con retraso mental, por su bondad y ternura.*

*A los maestros de la Educación Especial por su dedicación a una obra tan humana.*

## **Síntesis**

La Educación Especial, en su misión de preparar al escolar con retraso mental para la vida, debe velar por el desarrollo de habilidades de interacción social. Su incidencia, tanto en el orden social como en el individual, repercute en la formación integral de estos. En la presente tesis se emplean métodos teóricos, empíricos y estadísticos los que posibilitaron la constatación del problema científico declarado a partir de la caracterización del estado inicial de la muestra en las escuelas seleccionadas, desde la determinación de las dimensiones, subdimensiones e indicadores. La concepción didáctica que se propone se sustenta en fundamentos filosóficos, lingüísticos, biológicos, jurídicos, psicológicos, sociológicos, didácticos y pedagógicos, esto permite la contextualización de principios estrechamente vinculados con los fundamentos; además se precisan ideas rectoras que se concretan en un proceder metodológico. Se asumen posiciones teóricas acerca de las categorías de la didáctica, así como la relación de los diferentes contextos donde se desarrollan estos escolares. La validación se realizó utilizando la consulta a expertos y la sistematización de experiencia, lo que arrojó resultados positivos que posibilitan afirmar la conveniencia de su utilización para los escolares con retraso mental del primer ciclo.

## ÍNDICE

CONTENIDO	PÁGINA.
INTRODUCCIÓN .....	1
CAPÍTULO I. REFERENTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS DEL DESARROLLO DE HABILIDADES DE INTERACCIÓN SOCIAL DEL ESCOLAR CON RETRASO MENTAL DESDE LA ASIGNATURA LENGUA ESPAÑOLA .....	11
1.1. Generalidades del desarrollo de habilidades de interacción social y sus implicaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje del escolar con retraso mental.....	11
1.2. El desarrollo de habilidades de interacción social en el proceso de enseñanza-aprendizaje del escolar con retraso mental. Contextualización histórica. ....	16
1.2.1. Enfoques más utilizados en el desarrollo de las habilidades de interacción social en el proceso de enseñanza-aprendizaje del escolar con retraso mental. ....	20
1.2.2. Formación y desarrollo de las habilidades de interacción social del escolar con retraso mental. ....	27
1.3. Pautas caracterológicas para el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental. ....	30
1.3.1 Una postura histórico-cultural acerca del desarrollo de las habilidades de interacción social del escolar con retraso mental. ....	35
1.4 La asignatura Lengua Española como recurso para el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental del primer ciclo.....	40
CAPÍTULO II. CARACTERIZACIÓN DE LA SITUACIÓN ACTUAL DEL DESARROLLO DE HABILIDADES DE INTERACCIÓN SOCIAL DEL ESCOLAR CON RETRASO MENTAL DESDE LA ASIGNATURA LENGUA ESPAÑOLA .....	49
2.1. Principales indicadores en la evaluación del desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental del primer ciclo desde la asignatura Lengua Española. ....	49
2.2. Selección y caracterización de la muestra.....	60

2.3. Resultados obtenidos en el diagnóstico actual en el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental del primer ciclo desde la asignatura Lengua Española. ....	62
CAPÍTULO III CONCEPCIÓN DIDÁCTICA PARA FAVORECER EL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES DE INTERACCIÓN SOCIAL DEL ESCOLAR CON RETRASO MENTAL DEL PRIMER CICLO DESDE LA ASIGNATURA LENGUA ESPAÑOLA. ....	75
3.1. Conceptualización de la concepción didáctica para favorecer el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental del primer ciclo desde la asignatura Lengua Española. ....	75
3.2. Estructura y fundamentación de la concepción didáctica para favorecer el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental del primer ciclo desde la asignatura Lengua Española. ....	76
3.3 Validación de la concepción didáctica para favorecer el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental del primer ciclo desde la asignatura Lengua Española. ....	105
CONCLUSIONES .....	118
RECOMENDACIONES. ....	119
BIBLIOGRAFÍA.	
ANEXOS.	

## INTRODUCCIÓN

El desarrollo alcanzado por la ciencia y la gran cantidad de conocimientos acumulados por la humanidad, hace necesario que los docentes dirijan su trabajo, más a enseñar a aprender que a transmitir información. Por tal motivo una de las tareas fundamentales de la educación debe ser la formación y desarrollo de habilidades, ya que el éxito en las diferentes actividades que el hombre realiza depende, en gran medida, de la forma en que ellas sean dominadas por él.

Por tanto, el énfasis fundamental debe realizarse para que el estudiante asimile modos de actuación necesarios para apropiarse, de manera independiente, del conocimiento que después requerirá en su quehacer profesional y en su tránsito por la vida y que le sirva para establecer adecuadas relaciones sociales. Uno de los aspectos que requiere ser orientado en la educación del ser humano son las relaciones sociales, ya que en cada una de las cosas que hace hay un componente de relaciones con los demás que determina, en gran medida, (facilita o entorpece) el desarrollo personal y la búsqueda de la felicidad. Las relaciones sociales impactan en la educación de las personas con necesidades educativas especiales, de manera particular para los niños, adolescentes y jóvenes con retraso mental, que dadas las limitaciones que presentan en el plano biopsicosocial requieren de un trabajo correctivo-compensatorio dirigido a una preparación para la vida adulta independiente que les permita interactuar socialmente de forma adecuada.

Las investigaciones sobre la educación de niños, adolescentes y jóvenes con retraso mental en el ámbito internacional se ubican fundamentalmente en países como España, Alemania, Estados Unidos, Finlandia y Rusia, entre otros. Especialmente reveladores son los estudios que, desde 1876, realiza la Asociación Americana de Retraso Mental (AAMR), hoy Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD), la que al definir, diagnosticar y caracterizar el retraso mental como una discapacidad intelectual hace énfasis en el desarrollo de habilidades conceptuales, sociales y prácticas de gran utilidad para la vida diaria y adulta de estas personas.

El tema de las habilidades de interacción social en la obra de autores como Verdugo, M.A. (1990-1997); Monjas, M.I. (1995); Goldstein, A. (1998); Echeita, G. (1994-2014); entre otros, se vincula a programas específicos, tratamientos psicoterapéuticos y el desarrollo de la autonomía en las personas con alguna discapacidad.



Una interacción social placentera de los escolares con retraso mental ayudará a que se sientan más felices y desarrollen tareas con mayor eficacia y responsabilidad. De ahí que resulte necesario una mirada a referencias actuales de nivel teórico, así como propuestas para la práctica educativa sobre el desarrollo de habilidades de interacción social, las cuales se estudian como parte de las habilidades sociales, las habilidades para la vida o habilidades conformadoras del desarrollo personal, siguiendo el criterio de los autores que nutren el amplio campo teórico de las habilidades generales y específicas, entre los que se encuentran Torroella, G. (1999); Fariñas, G. (2002); Castro, P.L. (2004) que son expresión de los avances del pensamiento científico sobre las habilidades para la interacción social.

Otros autores cubanos ofrecen puntos de vista a tener en cuenta en el estudio del desarrollo de las habilidades de interacción social en escolares con retraso mental. Se destacan los trabajos realizados por Guirado, V. (2004); Guerra, S. (2005); Conill, J. (2006); Salabarría, C. (2010); Linares, C. (2011); Méndez, I. (2011); Leyva, M. (2012); González, S. (2012). Sus principales aportes al estudio del tema se centran en el diagnóstico y la atención educativa a partir de criterios generalizadores.

Existen trabajos que abordan con mayor intencionalidad el proceso de interacción social del escolar con retraso mental como Pérez, J.J. (2004); De la Peña, N. E (2006); Álvarez, M. (2007); Cruz, M.T. (2009); y Serra, A. (2014) que se refieren al desarrollo de habilidades de interacción social como una de las dimensiones de la preparación para la vida de los escolares con retraso mental, asociada a la elevación de su autoestima. Los principales resultados atienden a la integralidad del proceso de preparación para la vida cotidiana y adulta independiente con un marcado énfasis en la edad temprana, en adolescentes y jóvenes del segundo y tercer ciclo de la educación de escolares con retraso mental. Declaran la necesidad de profundizar en esta línea de investigación desde el primer ciclo.

Como resultado del proyecto de investigación Modelo para la atención educativa a educandos con retraso mental (2008-2012) perteneciente al Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Especial (CELAEE) se elaboró el Perfil del Egresado de esta Educación. Su aplicación exige que se trabaje, desde el primer ciclo, el desarrollo de habilidades de interacción social para que logren comunicarse usando cualquiera de

las vías o medios de comunicación (ya sea con lenguaje hablado, escrito o gestual); donde manifiesten estados de ánimo, afectos o desafectos, ser felices y hacer feliz a otros.

Se enfatiza, además, en este proyecto la necesidad de realizar investigaciones en torno al desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental de manera particular, relacionadas con el currículo y la didáctica donde se profundice en las áreas curriculares y asignaturas que potencien un proceso de enseñanza-aprendizaje que contribuya a prepararlos para la vida adulta independiente a partir de la diversidad de manifestaciones del retraso mental.

Una investigación de gran valor constituye el estudio psicopedagógico, social y clínico-genético realizado en Cuba por voluntad expresa del Gobierno y Estado cubano (2001-2003), en el cual se revelaron datos de la existencia de una tasa de incidencia de 1,25 de estas personas por cada 100 habitantes del país, distribuida en todos los grupos de edades y grados de retraso mental.

Con respecto a su población general (739 473) la provincia de Pinar del Río ocupa el cuarto lugar nacional, con 11 260 casos de personas con retraso mental.

La investigación antes mencionada ha tenido una importancia relevante para la reflexión, el debate, la actividad científico-investigativa y la toma de decisiones en diferentes ámbitos, a la vez que ha permitido la búsqueda constante de alternativas, tanto a partir de la práctica, como desde la investigación para garantizar su atención.

Resulta necesario, entonces, considerar diferentes fuentes para adentrarse en un proceso investigativo que aborde, desde el primer ciclo, el desarrollo de habilidades de interacción social de los escolares con retraso mental en sus diferentes contextos de actuación.

La Lengua Española es de las asignaturas que más favorece los estudios acerca del desarrollo de habilidades de interacción social, cuyo programa prepara a los escolares para el uso de la lengua en situaciones de aprendizaje específicas, a partir del estudio de las palabras y las estructuras sintácticas que se construyen con ellas. A pesar de ello es necesario lograr la interrelación entre las diferentes asignaturas del currículo para vencer los objetivos deseados.

Recientemente se elaboraron guías de apoyo al docente para la atención a escolares con retraso mental en la asignatura Lengua Española. Companioni, I. y Carrión, G. (2014)

destacan que el maestro al potenciar el trabajo diferenciado con estos escolares debe tener en cuenta las habilidades sociales básicas para la interacción social, por ser esta área del conocimiento estimuladora por excelencia del desarrollo.

Las habilidades de interacción social son básicas para cualquier situación que se pueda presentar en un contexto determinado, es preciso enseñarlas, se asocian a conductas que han de utilizarse con mucha frecuencia. Específicamente la enseñanza-aprendizaje de la Lengua Española abarca contenidos que propician su desarrollo, entre los que se encuentran: conversar acerca de asuntos relacionados con su vida personal; narrar sencillos cuentos; describir partiendo de una observación dirigida a objetos, láminas e ilustraciones; comentar hechos y actuaciones de personajes; responder preguntas sencillas.

No obstante en las visitas realizadas a los centros de Educación Especial en el período 2009/2010, las observaciones de clases de Lengua Española, así como diferentes intercambios científico-metodológicos efectuados en los últimos años en la provincia Pinar del Río, contactos e intercambio con docentes, directivos y familiares, se constató que resulta insuficiente el trabajo que se realiza para preparar a los escolares con retraso mental para la vida adulta independiente con una concepción integradora, donde las habilidades de interacción social desempeñan un papel esencial para el desarrollo de su personalidad.

Este estudio exploratorio permitió detectar las siguientes fortalezas y debilidades:

Fortalezas.

- ✓ La determinación de la preparación para la vida como eje integrador del currículo ofrece una base orientadora para el desarrollo de habilidades de interacción social en los escolares con retraso mental.
- ✓ Los escolares con retraso mental en la medida que transitan por el primer ciclo muestran mayor disposición para comunicarse con sus compañeros y con adultos de su entorno más cercano.
- ✓ El personal que labora con los escolares con retraso mental poseen conciencia de la importancia del desarrollo de las habilidades de interacción social para contribuir al fin de esta Educación.

#### Debilidades:

- ✓ Entre las limitaciones en el logro de niveles de independencia para la vida de los escolares con retraso mental del primer ciclo se constatan los pocos recursos para ofrecer información sobre sí mismos, iniciar, sostener e intervenir en conversaciones.
- ✓ La participación social de los escolares con retraso mental en diferentes actividades que requieren de interacción con los “otros” se encuentra limitada por la insuficiente utilización de las formas elocutivas, unido a la falta de proporcionalidad entre la expresión verbal, la no verbal y la pobreza de su vocabulario.
- ✓ La dinámica que se sigue en el proceso de enseñanza-aprendizaje pretende que los contenidos de la asignatura Lengua Española se extrapolen a la vida social, sin embargo en el tratamiento didáctico a sus componentes las interacciones sociales no constituyen una prioridad.
- ✓ En la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Lengua Española resultan insuficientes las acciones docentes para el aprovechamiento de sus posibilidades en la creación de situaciones de aprendizaje que favorezcan el desarrollo de habilidades de interacción social en los escolares con retraso mental.
- ✓ Falta integralidad en los apoyos que se ofrecen por parte de la familia y de otros agentes educativos para motivar interacciones en los escolares con retraso mental que favorezcan modos de actuación positivos en diferentes contextos.

Esta situación permite a la investigadora establecer la contradicción entre las exigencias del modelo de egresado en el desarrollo de habilidades para la interacción social y las actuales limitaciones que se constatan en el escolar con retraso mental para la elaboración de respuestas coherentes en situaciones que se le presentan en diferentes contextos, en que requiere de las habilidades para la interacción social.

Esta problemática conduce a formular el siguiente problema científico:

¿Cómo favorecer el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental?

El objeto de investigación identificado es el proceso de desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental.

Para dar respuesta al problema científico se traza como objetivo:

Elaborar una concepción didáctica que favorezca el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental del 1er ciclo desde la asignatura Lengua Española.

En correspondencia con el objetivo definido se asume como campo de acción el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental del 1er ciclo desde la asignatura Lengua Española.

En el proceso de búsqueda de solución al problema científico y en correspondencia con el objetivo declarado, se formulan las siguientes preguntas científicas:

1-¿Cuáles son los referentes teórico-metodológicos que sustentan el desarrollo de habilidades de interacción social de los escolares con retraso mental desde la asignatura Lengua Española?

2-¿Cuál es el estado actual del desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental del primer ciclo desde la asignatura Lengua Española en la provincia de Pinar del Río?

3-¿Cuáles son los presupuestos teóricos, aspectos estructurales y metodológicos que permiten elaborar una concepción didáctica para favorecer el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental del primer ciclo desde la asignatura Lengua Española?

4-¿Qué resultados brindará la validación teórica y empírica de la concepción didáctica para favorecer el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental del primer ciclo desde la asignatura Lengua Española en la provincia de Pinar del Río?

Para dar respuesta a las preguntas científicas se plantean las siguientes tareas de investigación:

1-Sistematización de los referentes teórico-metodológicos del desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental desde la asignatura Lengua Española.

2-Characterización del estado actual del desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental del primer ciclo desde la asignatura Lengua Española en la provincia de Pinar del Río.

3-Determinación de los presupuestos teóricos, aspectos estructurales y metodológicos que permiten elaborar una concepción didáctica para favorecer el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental del primer ciclo desde la asignatura Lengua Española

4-Validación teórica y empírica en la práctica educativa de la concepción didáctica para favorecer el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental del primer ciclo desde la asignatura Lengua Española.

Tomando como base de análisis el enfoque dialéctico-materialista y empleando distintos métodos y técnicas de investigación, que sirvieron de soporte a la aplicación de cada uno de ellos, se revelaron las relaciones causales y funcionales que interactúan en el objeto de estudio y se penetró en su dinámica para descubrir los nexos que se establecen en su funcionamiento.

Estos métodos y técnicas se emplearon en los distintos momentos que conformaron el proceso de investigación, de ahí que la división que se presenta a continuación, responde a fines estructurales solamente.

En el orden teórico se utilizaron los siguientes:

Método histórico-lógico: posibilitó revelar las principales etapas y enfoques en el estudio del desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental, y la dinámica seguida desde la asignatura Lengua Española para lograrlo.

Método analítico-sintético: posibilitó determinar los elementos que permiten fundamentar todo lo relacionado con el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental del primer ciclo desde la asignatura Lengua Española.

Método modelación: posibilitó estructurar la concepción didáctica y la dinámica de las relaciones que se establecen entre sus componentes para favorecer el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental del primer ciclo desde la asignatura Lengua Española.

Método sistémico-estructural: facilitó orientar la construcción de la concepción didáctica para favorecer el desarrollo de habilidades de interacción social de los escolares con retraso mental del primer ciclo mediante la Lengua Española, la determinación de las etapas de este proceso y las relaciones en su estructura interna.

Entre los métodos del nivel empírico se emplearon:

Entrevistas: a docentes para conocer sus criterios sobre el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental del primer ciclo desde la asignatura Lengua Española y su influencia en la preparación para la vida desde la perspectiva de maestros del primer ciclo de la educación de escolares con retraso mental, directivos de escuelas especiales y metodólogo que atienden la asignatura Lengua Española, antiguos maestros y directores de escuelas especiales en Cuba y Pinar del Río.

Observación a clases: para constatar cómo se contribuye en la clase al desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental desde la asignatura Lengua Española.

Prueba pedagógica: para determinar el estado actual que presentan los escolares del primer ciclo con retraso mental en el desarrollo de habilidades de interacción social.

Encuesta a la familia: para conocer los criterios de los padres respecto al desarrollo de habilidades de interacción social alcanzado por sus hijos, antes y después de introducir en la práctica pedagógica la concepción didáctica.

Revisión de documentos: para analizar cómo se concibe en diferentes documentos de carácter metodológico, normativo, así como las fuentes de trabajo del escolar, el desarrollo de habilidades de interacción social de los escolares con retraso mental del 1er ciclo.

Sistematización de experiencias: utilizado para reflexionar críticamente, sobre la base de la experiencia pedagógica vivenciada, acerca de la puesta en práctica de la concepción didáctica para favorecer el desarrollo de habilidades de interacción social desde la asignatura Lengua Española.

Consulta a expertos: se utilizó con el objetivo de recoger los criterios para la validación teórica de la concepción didáctica diseñada y obtener sugerencias para su perfeccionamiento.

Para el procesamiento de la información recopilada durante la investigación se empleó la estadística descriptiva, para la tabulación de los datos, la construcción de tablas de distribución de las frecuencias absolutas, porcentuales y la construcción de los gráficos, así como para la tabulación de las pruebas pedagógicas del diagnóstico final se utilizó la prueba de los signos.

Método Delphi para la tabulación de los datos de la consulta a los expertos.

Para la realización de esta investigación se trabajó con grupos muestrales de la provincia Pinar del Río formados por: 87 escolares con retraso mental del primer ciclo, 12 maestros, 7 directivos de Educación Especial, 87 familiares de los escolares con retraso mental del primer ciclo, 10 fundadores y directores de escuelas especiales de Cuba y Pinar del Río.

Novedad científica: consiste en la propuesta de una concepción didáctica para favorecer el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental desde la asignatura Lengua Española, que responde a las exigencias actuales del proceso de enseñanza-aprendizaje en este tipo de Educación y que posibilita contextualizar los contenidos del Programa de Lengua Española, aprovechando para ello las potencialidades de la comunidad y la familia en su relación con la institución escolar.

La contribución teórica: la tesis tributa a la didáctica de la Educación Especial que integra las relaciones que se dan entre la didáctica general y la didáctica particular a partir de una concepción didáctica que fundamenta el desarrollo de habilidades de interacción social, donde se distingue la relación entre las condicionantes contextualización, integración y diversificación en la creación de situaciones de aprendizaje que favorezcan la interacción social del escolar con retraso mental desde la asignatura Lengua Española, lo que se asume desde el enfoque histórico-cultural que permite establecer nexos entre diferentes formas de aprendizaje de las habilidades de interacción social y las regularidades de su desarrollo psicopedagógico.

Significación práctica: se materializa en el proceder metodológico aportado por la autora para la puesta en práctica de la concepción didáctica que contribuirá al desarrollo de habilidades de interacción social de los escolares con retraso mental. Por otra parte se propone un conjunto de talleres a los docentes para la implementación de la concepción elaborada que servirán como material de consulta para el trabajo metodológico en la provincia. También se ofrecen sugerencias de situaciones de aprendizaje para guiar a los docentes en su elaboración.

Actualidad del tema: el tema es pertinente porque responde al fin de la educación del escolar con retraso mental: contribuir a la formación integral de la personalidad del



escolar con retraso mental, de manera que le permita establecer relaciones sociales adecuadas y estables con los que le rodean y ejercer de forma independiente su actividad socialmente productiva; además, se trata de una investigación que ha transcurrido de manera paralela con la implementación de los Lineamientos de la Política Económica y Social del Partido y la Revolución donde se aboga por continuar fomentando las relaciones sociales, humanas a partir de la igualdad de derechos y de oportunidades para todos los ciudadanos, con el objetivo de favorecer su incorporación a la sociedad manteniendo un comportamiento acorde a los principios de la Revolución, aspectos que potencia la tesis.

La tesis se ha estructurado de la siguiente forma: introducción, donde se revelan los elementos esenciales del diseño teórico y metodológico del proceso de investigación seguido.

Un primer capítulo que aborda los referentes teórico-metodológicos que sustentan el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental.

El segundo capítulo expone la caracterización del estado actual del desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental, a partir de la determinación de dimensiones, subdimensiones e indicadores.

El tercer capítulo presenta la concepción didáctica para favorecer el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental desde la asignatura Lengua Española. Sus componentes revelan las relaciones y determinaciones específicas, en correspondencia con el objeto-campo de estudio. Se ofrecen, además, valoraciones de la validación de la concepción y los resultados de su puesta en práctica.

En las conclusiones se precisan, en síntesis generalizadoras, los principales resultados del proceso investigativo. Las recomendaciones exponen los aspectos que servirán para dar continuidad a la investigación. Los anexos permiten profundizar, esclarecer y complementar el informe escrito.

## **CAPÍTULO I. REFERENTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS DEL DESARROLLO DE HABILIDADES DE INTERACCIÓN SOCIAL DEL ESCOLAR CON RETRASO MENTAL DESDE LA ASIGNATURA LENGUA ESPAÑOLA**

En este capítulo se abordan los fundamentos teórico-metodológicos que permiten sistematizar el desarrollo de habilidades de interacción social de los escolares con retraso mental, así como los valores de la mediación histórico-cultural en relación con el papel del docente en el desarrollo de este tipo de escolar y las posiciones que asume la autora en relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la asignatura Lengua Española.

### **1.1. Generalidades del desarrollo de habilidades de interacción social y sus implicaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje del escolar con retraso mental.**

Al estudiar las habilidades se hace necesario precisar conceptos psicológicos que resultan indispensables para definirlos, como es el de actividad, ya que la vida humana no es más que un conjunto, o más, un sistema de actividades que se sustituyen unas a otras.

Como se ha dicho anteriormente varios son los autores que han estudiado sobre la formación de habilidades Leontiev, A. N. (1975); Rubinstein, J. L. (1980); Petrovski, A.V. (1981); Brito, H. (1987); Talízina, N.F (1988); Fuentes, H. (1998) entre otros.

También sobre la actividad se han expresado diferentes autores, entre ellos Petrovski, A. V. (1981) quien entiende que:

La actividad de cualquier organismo vivo es provocada por las necesidades y tiene como finalidad satisfacerlas, el hombre no constituye una excepción, pues tiene necesidades conscientes o inconscientes, naturales o culturales, materiales o espirituales, personales o sociopersonales, que engendran las más variadas formas de actividad. Estas garantizan su formación, existencia y desarrollo como organismo, individuo y personalidad en el sistema de las relaciones sociales. (p.138)

Talízina, N.F. (1988, p. 56) asume como actividad "...un proceso de solución por el hombre de tareas vitales impulsado por el objetivo a cuya consecución está orientado"

Como resultado de toda la actividad del hombre, la comunicación permite conocer qué se ha hecho, cómo y para qué; permite transmitir todo su quehacer de generación en

generación e identificar su pertenencia a una clase social, a un grupo, desde una posición ideológica bien definida.

Gran parte del comportamiento del escolar con retraso mental se realiza a través de actos de interacción de los cuales no siempre son plenamente conscientes. Esos actos de interacción y los pensamientos que los acompañan conforman la vida cotidiana, y están muy estructurados, para lograr esto es necesario el desarrollo de habilidades de interacción social.

Expresa sobre las habilidades Álvarez, R. (1995, p.25) que "...constituyen una de las formas de asimilación de la actividad del hombre."

Desde el punto de vista psicológico, la habilidad se manifiesta en el dominio de operaciones (psíquicas y prácticas) que permiten una regulación racional de la actividad. Es la comprensión de la interrelación entre el fin de la actividad, las condiciones y los medios de su puesta en práctica.

La habilidad es el saber hacer, es el dominio por parte del sujeto de las operaciones que se expresan, desde un saber hacer elemental, hasta alcanzar un alto grado de perfección y una gran destreza en la realización de estas operaciones. La misma es el resultado de la sistematización de las acciones subordinadas a un fin consciente; por eso lleva implícito en su formación el entrenamiento para su refuerzo y perfeccionamiento.

Desde el punto de vista pedagógico la habilidad es formada y desarrollada por el hombre para utilizar creadoramente los conocimientos, tanto durante el proceso de la actividad teórica como práctica. La misma siempre parte del conocimiento y se apoya en él. La habilidad es el conocimiento en acción.

La habilidad constituye la posibilidad de realizar determinadas actividades, de poder hacer, es el conocimiento su premisa fundamental. En dependencia de las habilidades que desarrollen los docentes al escolar con retraso mental, estos estarán en condiciones de poder interactuar en diversas situaciones que se les puedan presentar. Mediante las habilidades se revelan los conocimientos que se poseen, el nivel de rendimiento en el que se encuentra el sujeto; porque las habilidades permiten evaluar la extensión y profundidad del conocimiento, en tanto ellas son saber hacer.

La habilidad se forma y se desarrolla en la actividad y para ello es preciso que se les den a los escolares las orientaciones de cómo proceder para que hagan consciente su actuación, así deben reconocer sus carencias y potencialidades, la profundidad de las mismas y determinar, con la ayuda del maestro o profesor, qué operaciones deben efectuar para solucionar gradualmente las primeras y alcanzar las segundas.

Sobre las habilidades expresa Ferrer, M.T. (2002):

La habilidad desarrollada es cuando hay determinados niveles de ejecución de una acción y se consideran estos suficientes. Las veces, el tiempo y la forma en que se ejecuta la acción son requisitos a tener en cuenta para el desarrollo de la habilidad, así como la rapidez, la seguridad, el nivel de precisión de la acción, la corrección con que se ejecuta y las posibilidades de transferencia de esta.(p.43)

El análisis de variadas fuentes teóricas ha permitido comprender la existencia de numerosas definiciones del término habilidad partiendo del criterio de Fuentes, H. (1998) quien plantea.

Es el modo de interacción del sujeto con los objetos o sujetos en la actividad y la comunicación, es el contenido de las acciones que el sujeto realiza, integrada por un conjunto de operaciones, que tienen un objetivo y que se asimilan en el propio proceso. (p.61)

Sobre las habilidades expresa Petrovski, V. (1978)

Sistema de actividades psíquicas y prácticas, necesarias para la regulación consciente de la actividad, de los conocimientos y hábitos, se desarrolla en la actividad e implica el dominio de la actividad cognoscitiva, práctica y valorativa, es decir las operaciones encaminadas a la elaboración de la información obtenida y contenida en los conocimientos. (p.188)

Las habilidades son el contenido de aquellas acciones dominadas por el hombre, estructuradas en operaciones ordenadas y orientadas a la consecución de un objetivo, que le permiten a este interactuar con objetos determinados de la realidad y con otros sujetos.

Leóntiev, A. N. 1981 citado por Fuentes, H. (1989, p.21) afirmó: "Las habilidades constituyen un producto del aprendizaje con características específicas y una manera de regular la actividad del sujeto".

Desde una consideración didáctica Fuentes, H. (1989) planteó:

La habilidad es la expresión del modo de interacción del sujeto con los objetos o sujetos en la actividad y la comunicación, es el contenido de las acciones que el sujeto realiza, integrado por un conjunto de operaciones, que tienen un objetivo y que se asimilan en el propio proceso. (p.28)

Los juicios anteriores tienen en común considerar que las habilidades resultan de la sistematización de las acciones que el individuo realiza, pero en ellos no alcanzan el grado de automatización, debido en esencia, a que están subordinadas directamente a un objetivo consciente.

A criterio de la autora la realización de las acciones que constituyen la habilidad requiere siempre de un intenso control consciente, este no puede ser disminuido. Se debe lograr en el escolar con retraso mental que la habilidad se concientice y se convierta en un hábito, que él la utilice cada vez que sea necesario en su interacción con los demás.

Según Ferrer, M.T (2002, p. 44) "...para que haya desarrollo de una habilidad se requiere de la realización de la orientación, la ejecución y el control por parte del maestro".

Con relación a la orientación se puede expresar que su importancia radica en que mediante ella se precisa el qué y el cómo proceder, sin los cuales no se podría ejecutar correctamente, a través de la misma se asegura la selección de los medios que se deben emplear para garantizar los posibles resultados, como expresión de una verdadera orientación, la que propicia y favorece la ejecución de las actividades y tareas con la finalidad de lograr la asimilación del contenido con la calidad requerida y su control.

Se asumen como requisitos fundamentales para la formación de la habilidad:

- La orientación, la ejecución y el control.
- La planificación del proceso para lograr la sistematización y la consolidación de la acción.
- La garantía del enfoque plenamente activo y consciente del proceso de aprendizaje.

➤ La realización del proceso de forma gradual.

En el desarrollo de habilidades desempeña un papel esencial la comunicación y el lenguaje del escolar con retraso, y que ha sido de interés por diferentes autores, como García, M. (1995); Gutiérrez, I. (1997); Arias, G. (2006); Pérez J. J. (2004); entre otros.

En la comunicación se produce un intercambio cognoscitivo-afectivo de finalidades y motivaciones con un carácter regulador. Surge en forma de comunicación emocional-afectiva de carácter selectivo, a partir de la necesidad de expresarse y se va transformando con el desarrollo alcanzado por la personalidad en cada etapa de la vida. Se establece de manera principal mediante el lenguaje oral o escrito, pero no exclusivamente. En efecto, la comunicación puede establecerse por medios estrictamente visuales (señales de la circulación, lenguaje de sordomudos o de banderas, fotografías, dibujos, etc.); táctiles (presiones con la mano o con el pie, lectura de los ciegos mediante el sistema Braille. etc.); sonoros pero no verbales (el tam-tam de la selva, el cornetín que da órdenes a la tropa, el timbre que señala el fin de la clase); olfativos (un perfume, por ejemplo, que evoca un recuerdo especial a dos enamorados, el olor o sabor de la comida que recuerda la sazón de la abuela, etc.).

Por tanto, se plantean como formas universales de comunicación humana la verbal, a través de los signos lingüísticos orales y escritos y la no verbal a través de otros sistemas de signos, algunos de los cuales apoyan la comunicación verbal. La comunicación verbal y no verbal están estrechamente relacionados.

Aunque la comunicación no solo se establece a través del lenguaje, indudablemente la comunicación verbal desempeña una función muy importante en el proceso general de la educación, en la formación y desarrollo de la personalidad del hombre, en todo el complejo y variado proceso de la actividad específicamente humana de transformación de la realidad y de sí mismo, la cual ocurre como un rico proceso de relaciones e interacciones sociales. La comunicación idónea se establece entre las personas, en gran medida, a través de la actividad verbal.

Según Petrovsky, V. (1987, p.142) "...la actividad verbal es el proceso de utilización por el hombre del lenguaje, con el fin de transmitir y asimilar la experiencia histórica-social, del establecimiento de la comunicación o la planificación de sus actividades".

En este sentido, Mudrik, V.A. (1983) plantea:

Es necesario formar ciertas directrices sociales en la esfera de la comunicación: la actitud de cada compañero como objetivo y no como medio; el interés por el propio proceso de comunicación y no sólo por los resultados; la actitud ante la comunicación como diálogo y no como monólogo; la tolerancia con los pequeños defectos de los interlocutores; la tendencia a dar cuanto más a los compañeros de comunicación. (p.18)

La comunicación no verbal o extraverbal, es un comportamiento del hombre, que transmite significados sin palabras articuladas, es decir, es útil en tres sentidos: para manejar una situación social inmediata, para servir de apoyo a la comunicación verbal y para sustituir a esta ocasionalmente.

Sobre la comunicación no verbal Andreeva, G.M. (1984) analizó cuatro niveles de signos específicos.

La motricidad del cuerpo o de alguna de sus partes (gestos de las manos, mímica del rostro, pantomimas del cuerpo, posturas y poses); sistema paralingüístico o extralingüístico como calidad de la voz, tono, pausas, llanto, risa, ritmo del lenguaje, carraspeo, etc.; la organización espacial y temporal de los comunicantes, y la comunicación visual. (p.37)

La autora asume estos fundamentos por la trascendencia que tiene la comunicación en el logro de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental, cuyo desarrollo en espiral ascendente hasta un grado de autonomía que le posibilite la vida adulta independiente depende de los factores antes referidos.

## **1.2. El desarrollo de habilidades de interacción social en el proceso de enseñanza-aprendizaje del escolar con retraso mental. Contextualización histórica.**

El proceso de enseñanza-aprendizaje en los momentos actuales debe concebirse como un todo integrado, donde se ponga de relieve el papel protagónico del escolar con retraso mental, integrándose lo cognitivo, afectivo, instructivo y lo educativo como requisitos psicológicos y pedagógicos esenciales. Sin embargo no siempre ese fue el ideal, es por ello que a continuación se sintetizan algunos aspectos que desde el punto de vista histórico permiten valorar el objeto de investigación en una lógica evolutiva.

El análisis acerca de la forma en que se debe dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje de los escolares con retraso mental tiene sus antecedentes en el desarrollo histórico del estudio y tratamiento de las personas con esta condición humana, la comprensión sobre las posibilidades de desarrollo y las particularidades que asumió su enseñanza-aprendizaje.

Las principales etapas por las que han atravesado los estudios sobre el retraso mental, han sido tratadas en varios trabajos tanto internacional como nacional entre ellos se encuentra: López, G. (1984); Chamil, N. (1985); Gafo, J. (1992); Gayle, A. (1995); Bell, R. (1996). La síntesis de la evolución histórica de los estudios en el área de retraso mental parte de un análisis realizado por López, R. (2000) y Guerra, S. (2005); De la Peña, N. (2006). Ellas servirán de marco para el análisis que se pretende.

Las principales etapas son:

Etapas de las interpretaciones ingenuas, anticientíficas y precientíficas.

Se extiende desde la Antigüedad hasta el siglo XVII, el desarrollo de la sociedad propició que proliferaran algunas ideas reaccionarias, por motivos económicos y de supervivencia junto a ideas religiosas, a lo que se sumaron explicaciones sobre el cerebro y la medicina en la psiquis, que sientan las bases para el estudio del retraso mental, sin embargo no se concebía ni siquiera un intento de atención educativa, mucho menos de un proceso de enseñanza-aprendizaje. El cuidado y la asistencia resultaban elementales.

Etapas de la institucionalización.

Abarca las principales concepciones sobre el retraso mental durante los siglos XVIII, XIX y principios del XX, en el que se comienza a intensificar la ayuda social, así como el inicio y desarrollo de acciones clínico-pedagógicas. En Alemania Vaitze, G. T. (1793-1859); Kraepelin, E. (1856-1926); en Inglaterra Ireland, V. (1832-1903); en Francia Bourneville, D. (1840-1910); Binet, A. (1857-1911); en Bélgica Decroly, O. (1871-1932); Demore, J. (1867-1941); en Italia Montessori, M. (1870-1952) Gravorov, A. N. (1885-1949); entre otros.

Estas prácticas favorecieron, en la segunda mitad del siglo XX, que las instituciones especiales para niños con retraso mental, en la mayoría de los países, reconocieran la



necesidad de desarrollar e individualizar al máximo el proceso docente y diversificar los métodos de enseñanza con un sentido práctico para la vida social activa.

El reconocimiento del proceso de socialización y comunicación con sus limitaciones constituye el germen de una intencionalidad expresa que devendría en habilidades sociales en otras escuelas de pensamiento.

De gran importancia resultó, en esta etapa, la visión correctivo-compensatoria del desarrollo de las personas con retraso mental en la escuela histórico-cultural de L.S.Vigotski, que hizo una interpretación dialéctica de cómo la enseñanza guía el desarrollo en los planos biopsicosocial. Ello permite una mirada a las habilidades para la interacción social, enriquecida por aportaciones de autores contemporáneos.

#### Etapa de la integración

Se perfila desde la segunda mitad del siglo XX hasta la actualidad, comienza a considerar el retraso mental como un problema social, multidisciplinario y multidimensional. Se utiliza un lenguaje más humanista y menos peyorativo que en las etapas anteriores y se defiende una concepción integracionista e inclusiva sobre el desarrollo humano en las diferentes edades que es sustentado por posiciones distintas en torno a cómo atender la diversidad, donde se destacan la concepción histórico-cultural de L.S.Vigotski y sus seguidores, que está en la base de la plataforma cubana de Educación Especial y el modelo multidimensional de la Asociación Americana de Discapacidad Intelectual y del Desarrollo (AIDD), cuyas aportaciones se valoran en este contexto. Esta última también hace una declaratoria de las habilidades sociales con una estructuración más amplia.

Este recorrido por las etapas de los estudios y atención a los escolares con retraso mental y la contextualización del desarrollo de habilidades de interacción social en el proceso de enseñanza-aprendizaje demuestra que el pensamiento científico transitó desde posturas segregacionistas hasta posiciones más humanistas con respecto a las habilidades de interacción social que en la actualidad se asocia a la preparación para la vida de los niños, adolescentes y jóvenes con retraso mental, aunque no siempre con igual connotación.

El proceso de enseñanza-aprendizaje de los escolares con retraso mental en Cuba como fenómeno particular se ubica en la segunda y tercera etapa con respecto a las

regularidades más universales. En los años 1950 se insistía, por el Dr. Crespo, precursor de esta educación en Cuba, en el fomento de hábitos y el desarrollo de habilidades para la vida social mediante el trabajo.

Después de 1959 la población con retraso mental tuvo acceso a los servicios educacionales que le garantizaron un proceso de enseñanza-aprendizaje que se ha venido consolidando en las diferentes asignaturas, marcadas por la idea martiana de la preparación para la vida. No se concibe una preparación para la vida sin desarrollo de habilidades de interacción social.

Por su importancia hay que destacar el plan de desarrollo de la especialidad propuesto por Gayle, A. (1997). Lo integran lineamientos de carácter teórico, metodológico y práctico en cuyo contenido se consideran acciones que se gestan y desarrollan para que se cumpla la función de preparar a las personas con retraso mental para incorporarse activamente a la vida social y laboral. Entre los lineamientos coincidentes con la presente investigación se encuentran: *la preparación para la vida adulta independiente, la formación de la conciencia pública, cívica y social, la educación de los padres de personas con retraso mental y la implementación de adaptaciones curriculares.*

Estas líneas tienen una salida en las diferentes asignaturas, por tanto rectorean el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el referido proceso tiene lugar el espacio de las asignaturas escolares y su intención esencial es la formación integral de la personalidad del escolar con retraso mental, constituyendo una vía fundamental para la adquisición de conocimientos, procedimientos y actitudes necesarios para la interacción social.

En él una de las acciones menos lograda es la posición activa, transformadora del escolar con retraso mental, donde debe ser protagonista de su propio aprendizaje, para que pueda utilizar esos conocimientos en situaciones de la vida diaria que se le pueden presentar.

Se considera que el proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador es cuando se les presenta a los escolares situaciones que sean un reto para su forma de sentir, pensar y actuar; este proceso ofrece la posibilidad de que puedan descubrir las contradicciones entre lo que se dice, lo que se vivencia y lo que se ve en la práctica.

Sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje expresa Rico, P. (2003):

La concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje parte de que el aprendizaje es el proceso de apropiación por el niño de la cultura, bajo condiciones de orientación e interacción social. Hacer suya esa cultura requiere de un proceso activo, reflexivo, regulado, mediante el cual aprende, de forma gradual acerca de los objetos, procedimientos, las formas de actuar, las formas de interacción social, de pensar, del contexto histórico social en el que se desarrolla y de cuyo proceso dependerá su propio desarrollo. (p.23).

El componente social del aprendizaje asociado al contexto escolar y unido a su valor en el acto comunicativo, tal como se ha analizado anteriormente, se asume por la autora de la tesis como referente para una concepción que propicie el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental, pues ello requiere de un análisis permanente para reconsiderar en cada momento, cómo vincular lo que se aprende, con la vida de estos escolares, colocándolos a nivel de su tiempo; en armonía con el desarrollo que la sociedad alcanza en este momento histórico.

Aprender supone un tránsito de lo que está fuera del individuo a lo que está dentro de él, es decir, de lo externo a lo interno. Cuando se aprende, el hombre se apropia de la cultura creada por la humanidad en su historia, en forma de conocimientos, modos de pensar, sentir, actuar y ser, incluso en formas de aprender. Por eso aprender permite desarrollar las herramientas psicológicas para ser independientes, fuertes, felices y creativos al actuar en el entorno y sobre el propio individuo.

### **1.2.1. Enfoques más utilizados en el desarrollo de las habilidades de interacción social en el proceso de enseñanza-aprendizaje del escolar con retraso mental.**

El desconocimiento que existe en relación con el desarrollo de habilidades de interacción social y la manera de estimularlas, ha influido en una cierta desestimación de la importancia de formarlas en la escuela. Y es que, pese a que la gran mayoría de los docentes reconoce que es relevante su formación, en las prácticas educativas suele ser una preocupación que queda invisibilizada tras otras actividades que se plantean como más prioritarias.

En esta dirección, se plantea que el desarrollo de habilidades de interacción social tiene un profundo valor en sí mismo, al ofrecer herramientas que permitan al escolar con

retraso mental desenvolverse, relacionarse mejor, tomar decisiones de acuerdo a sus prioridades, en un mundo cada día más complejo y lleno de mensajes contradictorios.

De ahí que resulte necesario penetrar en aquellos enfoques que prevalecen en la actualidad en relación con la concepción y desarrollo de las habilidades de interacción social para, desde una postura crítica, declarar la filiación de la autora.

Existe una diversidad de autores que estudian las habilidades de interacción social del escolar con retraso mental, pero lo hacen desde perspectivas teóricas diferentes que se manifiestan en enfoques, por su connotación en la actualidad y a los efectos de la investigación se analizan el ecológico y multidimensional, el terapéutico cognitivo-conductual y el de orientación histórico- cultural. Para ello se caracteriza cada uno de ellos, se incluyen criterios autorales y se realiza un análisis crítico al respecto.

El enfoque ecológico constituye una opción en la promoción y cambios de conducta y políticas ambientales que sugieren al individuo opciones más sanas en su vida diaria. Considera al individuo en relación con su ambiente físico ya sea a niveles individuales, organizacionales y comunales. Resulta alentador que se dirige a evaluar las interacciones del individuo con los demás y el papel social que desempeñan, es decir, se trata de destacar la importancia que se concede a estos aspectos en la vida de la persona; de resaltar el importante papel que juegan las oportunidades y restricciones que rodean a un individuo para participar en la vida de su comunidad. La Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo hace una distinción sobre estas habilidades como parte de las áreas de la conducta adaptativa.

Sobre la conducta adaptativa Luckasson y Col. (2002) expresan:

El conjunto de habilidades que se despliegan en el terreno de los conceptos (p. ej., lenguaje, lecto-escritura, dinero), en el ámbito social (p. ej., responsabilidad, autoestima, probabilidad de ser engañado o manipulado, seguimiento de normas), en la práctica (actividades de la vida diaria como son el aseo o la comida; actividades instrumentales como son el transporte, el mantenimiento de la casa, la toma de medicina o el manejo del dinero), que son aprendidas por las personas para funcionar en su vida diaria. (p.79)

Emitir un juicio crítico al respecto resulta difícil si se tiene en cuenta que esta Asociación marca pautas a nivel internacional en el estudio del retraso mental, esta postura resulta

reveladora de la importancia de la participación e interacción social en el desarrollo de las habilidades sociales en las personas con retraso mental, no obstante a pesar de su multidimensionalidad, destaca los productos de la actividad en detrimento de los procesos y reduce la actividad de la persona con retraso mental a la adaptación social sin hacer explícita sus posibilidades de transformación. Tal como se plantea en sus postulados el desarrollo de habilidades de interacción social hace que el individuo con retraso mental participe, pero sin lograr un rol protagónico por sus limitaciones en el funcionamiento intelectual, su enseñanza-aprendizaje no se enfoca hacia sus posibilidades de autotransformación y transformación, sino de adaptación.

El enfoque terapéutico cognitivo-conductual parte de una imbricación de lo cognitivo con el comportamiento y la conducta humana, privilegia los programas conductuales y psicoterapéuticos. Más bien el desarrollo de habilidades de interacción social se pueden trabajar fuera de la actividad de enseñanza-aprendizaje porque se asocia más a las buenas y malas conductas.

Expresa Martínez, V. (2004) sobre la terapia cognitiva-conductual:

En el ámbito de la psicología clínica, sobre todo la terapia cognitiva-conductual, cuenta con cierta tradición el concepto de habilidades sociales que designa un amplio conjunto de acciones que permiten a las personas iniciar y mantener relaciones saludables con los demás. Inicialmente la dimensión verificable era la conducta en el desarrollo de estas habilidades, sin embargo en la actualidad se reconoce la importancia de la dimensión cognitiva, por lo que tales destrezas deben ser beneficiosas y satisfactorias, es decir han de enmarcarse en un comportamiento aceptado y valorado socialmente. (p.47)

Para Monjas, M.I. (1995, p. 30) cuyos criterios son utilizados en programas conductuales para la formación y desarrollo de habilidades de interacción social estas son “las conductas necesarias para interactuar y relacionarse con los iguales y con los adultos de forma efectiva y mutuamente satisfactoria”

La autora de esta tesis, al valorar esta definición, si bien reconoce la importancia de tener en cuenta las manifestaciones que tipifican la conducta de los escolares con retraso mental, considera necesario centrarse en primer lugar, en las acciones y operaciones conducentes a determinados modos de actuación que se expresan en

formas de comportamiento y conductas sociales favorecedoras de la interacción y la relación con los otros de forma adecuada, en correspondencia con sus potencialidades de desarrollo, para lo que toma como fuente el enfoque histórico-cultural.

El enfoque de orientación histórico-cultural incluye habilidades para contribuir al desarrollo integral del estudiante como sujeto y personalidad, que expresan la relación de la unidad de lo afectivo y lo cognitivo en una situación social del desarrollo que incorpora las vivencias gracias a las formaciones psicológicas que van surgiendo en los diferentes momentos del desarrollo, las cuales, al decir Fariñas, G. (2008), conducen a la persona a una inserción más refinada, autorreflexiva y creativa en la cultura.

En el análisis de las habilidades de interacción social resultan de extraordinario valor los criterios que expresa Fariñas, G. (2008), en relación con habilidades de gran alcance como son las Habilidades Conformadoras del Desarrollo Personal (HCDP). Según la autora:

Estas pueden considerarse dentro de las que logran mayor impacto, por esto es que uno de los indicadores de su desarrollo [...] es la toma de conciencia de su estructura y funcionamiento y otro su amplia transferencia a las más diversas situaciones de la vida. (p.33)

Fariñas, G. (2008, p. 32) en sus estudios, define Habilidades Conformadoras del Desarrollo Personal (HCDP) y refiere que "...son la base del desarrollo del sujeto en cualquier esfera de la vida al estar en la base de los aprendizajes y ser mecanismos del autodesarrollo." y plantea cuatro grupos:

- Habilidades relacionadas con el planteamiento y consecución de metas personales y con la organización temporal general de la vida cotidiana.
- Habilidades relativas a la comprensión y búsqueda de información.
- Habilidades relativas a la expresión y la comunicación.
- Habilidades relacionadas con el planteamiento y solución de problemas.

Independientemente de que todas estas habilidades se relacionan entre sí, en el tercer y cuarto grupo se enfatiza en aquellas que tienden a favorecer de manera más directa los procesos de interacción social. Con ello se apuesta por la acción transformadora de positivas y desarrolladoras influencias socioculturales, de la comunicación y de la más

amplia socialización posible, lo que debe contextualizarse en la interacción social de las personas con necesidades educativas especiales.

El análisis de la obra de autores como Álvarez, M. (2007); Guerra, S. (2012); De la Peña, N. (2008); Pérez, J.J. (2004); Betancourt, J. (2004); Leyva, M. (2001); Serra, A. (2014); permite una integración coherente de aquellas habilidades de interacción social que deben formarse desde el primer ciclo, dadas las características del escolar con retraso mental según las etapas de su desarrollo.

Sobre lo anterior expresa Rivero, M. (2005):

El carácter generalizador y global de los procesos de comunicación y socialización, considera la importancia de hacer más visible lo referente al comportamiento y su autorregulación, con niveles de actualización que partan de asumir de manera electiva otros elementos favorecedores de este proceso conducentes a la preparación para la vida adulta independiente. (p.57)

Resulta necesario hacer referencia a la investigación realizada por Nieblas, B. (2006) quien valora los dominios conceptual, práctico y social, a través del desarrollo de habilidades en niños con insuficiencias en el desarrollo neuropsíquico desde etapas más tempranas. Resulta recurrente para el análisis de este importante constructo teórico el criterio de Leyva, M. (2001) sobre los modos de actuación del escolar con retraso mental, que cualifica la conducta a un nivel superior y supera lo eminentemente adaptativo.

Leyva, M. 2001 citado por Guerra, S. (2012) plantea:

Los modos de actuación de las personas con retraso mental se caracterizan por la forma de aplicación de los aprendizajes conceptuales, sociales y/o prácticos en la actividad social, que determinan la manera en que una persona se comporta y es más o menos capaz de enfrentar situaciones vitales con independencia, en correspondencia con las normas sociales para un entorno y grupo uniformes, que le permitan participar en las actividades con el menor número de limitaciones y de restricción en la participación social (p.9)

La definición aportada por Leyva desde una perspectiva abarcadora es coherente con los propósitos del desarrollo de habilidades de estos escolares, lo que logran siempre que se favorezca primero, en esa integración social, la regulación cognitiva y afectiva conductual de

los escolares con estas características, que permita un comportamiento acorde con lo esperado de cada uno en los contextos donde interactúan.

En esta tesis se asume que las habilidades de interacción social deben formarse y desarrollarse en el escolar con retraso mental, en su sentido estratégico, desde las primeras edades, de manera que se conviertan en herramientas para la compensación de las insuficiencias que estos presentan en su actividad cognoscitiva y, con ello, provoquen un mejoramiento progresivo de su funcionamiento no solo en el orden intelectual sino en general, es decir en **lo socio afectivo, lo cognitivo y lo comportamental**. Esta relación se privilegia desde un enfoque histórico-cultural, aunque se requiere una mirada a autores que se inscriben en otras posturas teóricas.

Se hace necesario definir, por la autora de esta tesis, desde una postura histórico-cultural qué son las habilidades de interacción social del escolar con retraso mental. De acuerdo con la sistematización desarrollada se asumen como el conjunto de acciones de las que debe apropiarse un escolar con retraso mental para dirigirse a otras personas con el propósito de solicitar, ofrecer, explicar o desarrollar cualquier acto propio de la vida social, demostrando modos de actuación acordes con la sociedad en que vive. A su vez, considera que:

- Las habilidades de interacción social se adquieren mediante el aprendizaje, siendo decisivo el proceso de enseñanza-aprendizaje, el contexto en que aprende y las vivencias acumuladas.
- Ningún niño nace sabiendo cómo relacionarse adecuadamente con sus iguales, es a lo largo del proceso de socialización natural en la familia, en la escuela y en la comunidad donde se van aprendiendo esas habilidades que le permiten interactuar efectiva y satisfactoriamente con los demás.
- Las habilidades de interacción social tienen componentes verbales y no verbales, emocionales y afectivos (ansiedad y alegría) cognitivos (conocimiento, atribuciones sociales).
- Este conjunto de habilidades ofrecen la posibilidad al escolar con retraso mental de hacer, sentir, decir y pensar.
- Las habilidades de interacción social son respuestas específicas a situaciones específicas.



- La efectividad de la conducta social depende del contexto concreto de interacción y de los parámetros de la situación específica. Una conducta interpersonal puede ser o no hábil en función de las personas que intervienen (edad, sexo, objetivo, intereses) y de la situación en que tiene lugar (clase, parque, iglesia, discoteca, hogar, etc.)
- Las normas sociales varían y están determinadas por factores situacionales y culturales.
- Las habilidades de interacción social se sitúan en diferentes contextos, la interacción se da siempre con otras personas (iguales o adultos), lo que significa que están implicadas más de una persona.
- Es importante tener en cuenta a los otros ya que la relación interpersonal es independiente de la de los otros participantes.

A juicio de la autora de esta tesis el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental debe tener en cuenta los aspectos analizados porque es muy común la falta de proporcionalidad entre la expresión verbal y la no verbal por lo que debe estar entre las misiones del docente su preparación sistemática.

El desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental no debe ser un proceso de aprendizaje espontáneo, debe ser estimulado de manera formal, mediante actividades debidamente incorporadas en el currículum escolar. Se deduce que el uso oportuno de ellas sólo es posible si el escolar se apropia de una cultura mediante el aprendizaje logrará un mayor desarrollo de sus potencialidades para organizar y procesar información independientemente de las limitaciones en el funcionamiento intelectual.

Es importante señalar que las habilidades de interacción social se aprenden y se desarrollan; y ellas, como toda dimensión del desarrollo humano, evolucionan a lo largo del tiempo. Es por esto, que no es posible enseñarlas o desarrollarlas de una vez, sino que, al igual que las habilidades intelectuales, requieren de estimulación continua que les permita evolucionar a etapas de mayor desarrollo.

### **1.2.2. Formación y desarrollo de las habilidades de interacción social del escolar con retraso mental.**

Las habilidades de interacción social se adquieren mediante la combinación del proceso de desarrollo y aprendizaje, a lo largo de la vida se aprende a ser de un modo determinado, de forma que las respuestas que emite un sujeto en una situación interpersonal dependen de lo que ha aprendido en sus interacciones anteriores en los diferentes contextos en los que interactúa.

Las habilidades de interacción social **se aprenden de diferentes formas:**

#### **1. Aprendizaje por la experiencia directa.**

Al finalizar cada interacción social se puede observar el comportamiento sobre la base del reforzamiento o ignorancia de la conducta, si al escolar con retraso mental a menudo se le niega su participación en la clase, en un juego, en una conversación, terminará inhibiéndose y evitará situaciones en las que tiene que hacer demanda a los demás.

#### **2. Aprendizaje por observación.**

El escolar con retraso mental aprende a actuar como resultado de la exposición mediante modelos. Los modelos a los cuales está expuesto son muy variados y se deben tener en cuenta los diferentes contextos en los que interactúa, aquí se puede señalar el papel de la televisión, computadora y otros medios con los cuales interactúa el escolar.

#### **3. Aprendizaje verbal o instruccional.**

El escolar con retraso mental aprende a través de lo que se le dice mediante el lenguaje hablado por medio de preguntas, instrucciones, halagos, explicaciones, sugerencias verbales. En el ámbito familiar, esta instrucción es informal, en el ámbito escolar suele ser sistemática y directa.

El análisis de las diferentes formas de aprendizaje de las habilidades de interacción social en los escolares con retraso mental a partir del enfoque de orientación histórico-cultural declarado por la autora en el epígrafe anterior, permite destacar la importancia de la integración de métodos y medios de enseñanza para favorecer el desarrollo de habilidades en los escolares con retraso mental a partir de la estimulación multisensorial, lo que responde a las regularidades de su desarrollo psicopedagógico.

Es bueno señalar algunos aspectos curriculares, a los que se debe prestar atención para alcanzar el desarrollo de habilidades de interacción social, según los criterios de Verdugo, M.A. (1997); Pérez, J.J. (2004).

- Comunicación verbal y no verbal (que le permita participar en conversaciones con otras personas).
- Actitudes socialmente adecuadas (para que pueda establecer y mantener relaciones interpersonales, e incluye la educación sexual).
- Participación en actos sociales y recreativos (para que aprenda a comportarse adecuadamente en las diferentes actividades y planifique, use y aproveche su tiempo libre).

La autora considera que el escolar con retraso mental puede presentar bajos niveles en la comunicación, cuya causa puede estar en las dificultades de relación social, inhibición, falta de habilidades para su participación en situaciones de aprendizaje que se le presenten; en estos casos el docente debe animar y motivar a estos escolares a interesarse y participar de forma persuasiva, sin imposición.

En las habilidades de interacción social existen motivaciones importantes para su desarrollo como son las rutinas de la vida diaria y las interacciones cara a cara, presentes en el grueso de las actividades. Estas estructuran y modelan en gran medida lo que se hace y se piensa; todos los sistemas sociales a gran escala dependen de mecanismos de interacción cara a cara: la desatención amable, saludo, rechazo a determinadas conductas, entre otras.

Se pueden distinguir en las habilidades de interacción social cuatro tipos:

- Accidental (contacto social). No planeada y normalmente no repetida.
- Repetida, no planificada.
- Regular, no planificada, pero muy común: encuentros diarios con las mismas personas.
- Regulada, planeada y regulada por normas externas.

El escolar con retraso mental es un ser biopsicosocial, el factor biológico no es determinante en su condición, son las relaciones con las demás personas, así como el resultado de su interacción con el medio social y cultural lo que es determinante, de ahí

la importancia del desarrollo de habilidades de interacción social de estos escolares en función de la preparación para la vida.

Sobre el factor social Vigotski L. (1984) planteó:

El factor social como fuerza motriz del desarrollo psíquico que parte de la premisa dialéctico-materialista de que el hombre es un ser social por naturaleza, un producto de la sociedad, y por eso las funciones psíquicas superiores tienen un origen social. (p.76)

De este modo, el desarrollo psíquico del escolar con retraso mental, está determinado por la apropiación de las distintas formas de la experiencia social en diferentes momentos del desarrollo que comienza al principio en la familia y más tarde en la escuela y sociedad. Por lo tanto, el proceso de enseñanza-aprendizaje es un verdadero proceso de interacción entre el docente-escolar, escolar-escolar y escolar-grupo, esta relación facilita la comprensión de la necesidad de comunicarse si se tiene en cuenta su realidad socio-cultural.

En el primer ciclo para escolares con retraso mental se pueden trabajar diferentes habilidades de interacción social: actitudinales (sonreír y reír, saludar, presentaciones, favores, cortesía y amabilidad); para hacer amigos (reforzar a los otros, unirse al juego, prestar ayuda, cooperar y compartir); conversacionales (iniciar, mantener, terminar, unirse a la conversación de otros, conversación de grupos); relacionadas con los sentimientos, emociones y opiniones (autoafirmación positiva, expresar emociones, recibir emociones, defender los propios derechos y opiniones); relación con los adultos (cortesía con el adulto, conversar con el adulto, peticiones al adulto).

Estas habilidades son necesarias para cualquier ser humano, sin embargo el escolar con retraso mental, dada la lentificación en los procesos cognoscitivos y en su funcionamiento intelectual, requiere de recursos y apoyos diversos para desenvolverse en el medio que lo rodea. Estos recursos deben emplearse en las diferentes áreas y asignaturas.

En el currículo de la educación de escolares con retraso mental una de las asignaturas que más tributa al desarrollo de habilidades de interacción social es la Lengua Española, por la riqueza de sus contenidos. Al respecto Companioni, I. y Carrión, G. (2014, p. 14) expresó: “El currículo de la asignatura Lengua Española es portador de

contenidos que se pueden utilizar para el desarrollo de habilidades de interacción social, por tanto el proceso de enseñanza-aprendizaje debe promover la interacción social a partir de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales”

Se pone un énfasis muy particular en esta investigación en las habilidades de interacción social que atraviesan estos contenidos desde la connotación de nociones y rasgos básicos de conceptos, las acciones, operaciones, estrategias de aprendizaje y las actitudes, respeto por reglas y normas de comportamiento, así como modos de actuación favorecedores del proceso de preparación para la vida cotidiana y adulta independiente.

### **1.3. Pautas caracterológicas para el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental.**

En Cuba han sido disímiles los estudios realizados sobre las personas con retraso mental por diferentes investigadores como: Arias, G. (1982); Gayle, A. (1995); López, R. (2000); De la Peña, N. (2001); Torres, M. (2002); Akudovich, S. (2004); Pérez, J.J. (2004); Guirado, V.C. (2004); Guerra, S. (2005); Conill, J. (2005); Travieso, E. (2008); Salabarría, M. C. (2009); Méndez, I. (2011); Linares, C. A. (2011); González, S. (2012); García, R. (2014); entre otros.

Las investigaciones de estos autores se sustentan en la teoría histórico-cultural asumida y contextualizada a la realidad educativa cubana, la que resulta orientadora para la atención educativa en diferentes etapas del desarrollo, con énfasis en el diagnóstico, el trabajo correctivo-compensatorio, la relación didáctica-curriculo, el valor de la higiene personal de estas personas y la preparación para la vida adulta independiente, entre otras.

Todo ello se aprecia en la definición del colectivo de autores del CELAEE citado por Guerra, S. (2012) al definir al retraso mental como:

Una condición del desarrollo donde se presenta una insuficiencia general en la formación y evolución de las funciones psíquicas superiores, que compromete de manera significativa la actividad cognoscitiva, siendo provocado por una afectación importante del sistema nervioso central en los períodos pre, peri y postnatal, por factores genéticos, biológicos adquiridos e infraestimulación socio-ambiental intensa en las primeras etapas evolutivas, que se caracteriza por la variabilidad y diferencias en el

funcionamiento, susceptible de ser compensada por acciones educativas oportunas. (p.12)

La autora asume esta definición por su carácter humanista, desarrollador, es consecuente con los postulados de la escuela histórico-cultural que le concede un importante papel al desarrollo social del individuo, en aras del desarrollo de sus potencialidades, a fin de contribuir a su transformación e inclusión.

Para una mejor comprensión del concepto se tomaron algunas reflexiones de Guerra, S. (2012) sobre por qué la variabilidad en el desarrollo es una de las principales manifestaciones en las personas con retraso mental y que sirven de sustento a esta investigación:

- Las características biológicas, pedagógicas y psicológicas son diversas, su actividad intelectual y adaptación social son diferentes en correspondencia con las regularidades de lo biológico y lo social.
- En cada etapa etaria no ocurre, por igual, la misma respuesta aunque se comparta la misma condición.
- Las condiciones del medio social y cultural donde se desarrolla el escolar con retraso mental son determinantes en su posterior desarrollo.
- Las necesidades y potencialidades se deben tener en cuenta para abordar el currículo desde una perspectiva del deber ser del escolar con retraso mental.

(p.15)

Como destacan Pérez, J.J. (2004) y De la Peña, N. (2005), en el escolar con retraso mental tiene lugar un peculiar e insuficiente desarrollo de habilidades de interacción social que se manifiesta durante la actividad, tanto en las primeras etapas como en las posteriores. Además, tienen serias dificultades en la comprensión del lenguaje convencional y ajeno, en su uso; todo esto trae consigo la alteración en la comunicación con el medio ambiente, repercute fuertemente en los procesos psíquicos, no solo sufre el desarrollo de la actividad cognoscitiva, sino la formación y/o desarrollo de la personalidad.

La conversación del escolar con retraso mental resulta débilmente desarrollada, esto dificulta la comunicación con el adulto por medio del lenguaje, el niño rara vez participa

en conversaciones y las respuestas a las preguntas son de forma breve y no siempre correcta.

En este sentido se puede valorar que en el escolar con retraso mental la actividad intelectual y cognoscitiva se hace característica en relación con las formas de reflejar la realidad objetiva, lo que implica que los procesos de percepción, memoria, pensamiento, imaginación, suelen ser lentos.

La inseguridad y lentitud para manejar informaciones hace que, a menudo, presenten limitaciones en la solución de problemas, por lo que necesitan de orientaciones más claras, detalladas y precisas para planificar sus acciones y buscar alternativas de solución a tareas de este tipo que se les presenten. Los procesos educativos pueden favorecer, en esta etapa, el alcance de niveles de abstracción óptimos, solo requieren de un trabajo planificado a partir de experiencias de aprendizajes más significativas y funcionales.

La capacidad que experimentan los escolares con retraso mental para aprender, incide prácticamente en todas las esferas del desarrollo, por lo que resulta necesario detenerse en los problemas que, en ocasiones, suelen presentar para generalizar los aprendizajes, entre ellas, las dificultades para transferir lo aprendido de una situación a otra y para vincularlo con la vida cotidiana, así como el establecimiento de relaciones entre unos y otros aprendizajes, lo que se manifiesta tanto en los conocimientos como en las habilidades; sin embargo, pueden realizarse diferentes actividades para que logren interactuar socialmente en los diferentes contextos.

En estas etapas del desarrollo, la actividad y la comunicación se mantienen afectadas, se produce un mayor interés y participación en actividades que tienen que ver con lo recreativo, lo deportivo y lo laboral, no así en las docentes, por lo que se hace necesaria la creación de acciones creativas en el proceso de enseñanza-aprendizaje que estimulen su participación y cooperación.

Las limitaciones en el desarrollo del vocabulario del escolar con retraso mental influyen en la relación con el medio que le rodea, lo que incide negativamente en el desarrollo de sus motivaciones e intereses. Sus habilidades lingüísticas pueden variar desde el uso de palabras aisladas, empleo de frases cortas sin una coordinación y una estructura gramatical adecuada, emisión de frases y oraciones simples con un pobre vocabulario,

la existencia de pocas iniciativas para establecer diálogos y conversaciones, hasta aquellos que se expresan con suficiente corrección, según la estimulación recibida en los diferentes contextos de convivencia.

En correspondencia con el área del desarrollo afectivo se les considera un grupo de riesgo. El desarrollo socio-afectivo de estos escolares suele ser superior al cognitivo, pero retardado con respecto a los indicadores etários establecidos, que revelan la presencia de alternaciones emocionales en una parte de la población con retraso mental.

Vigotski, L. S. (1898-1934); Rubinstein, S. L. (1989) y otros autores se refieren a que es característico el insuficiente desarrollo de la esfera emocional-volitiva, lo que se tipifica por la poca diferenciación de las emociones y la pobreza de matices de estados de ánimo, así como por la inestabilidad en las motivaciones y en la presencia de iniciativas donde manifiesten su independencia. En la toma de decisiones dependen en gran medida de los demás, aunque pueden ser muy colaborativos en las tareas que estén en correspondencia con sus posibilidades de realización.

Precisamente la preparación para la vida adulta independiente se convierte en eje central del trabajo con los escolares con retraso mental. Al respecto, Guerra, S. y Gayle, A. (2005) le confieren especial significación a la autonomía e independencia, al desarrollo de hábitos de autovalidismo, la diversificación de la formación laboral para lograr la incorporación y estabilidad en la actividad laboral como vías para lograr el desarrollo máximo de las potencialidades de los escolares.

Las modalidades de atención pertenecientes al Ministerio de Educación responden al programa de desarrollo de la especialidad de retraso mental elaboradas en el curso 1997/1998 y reelaboradas en 2004/2005 con el objetivo de enriquecer las funciones y tareas de la escuela, en su aspiración de lograr una atención en correspondencia con los retos actuales, de obtener un egresado mejor preparado para la vida familiar y social, a pesar de concebirse una línea de desarrollo destinada a la preparación para la vida y dentro de esta, un contenido a la interacción social, no aparece explícitamente qué habilidades de interacción social se deben abordar en cada grado y ciclo para lograr una mejor incorporación de estos a la sociedad.



Se podría preguntar qué significa la preparación para la vida adulta independiente. Este concepto es mucho más amplio que la preparación laboral; aunque por supuesto la incluye y no solo en lo referido al desarrollo de habilidades en un oficio y la estabilidad en un puesto de trabajo, sino también porque implica el desarrollo de habilidades de interacción social que posibilitan un desempeño independiente. Se puede considerar que un escolar es independiente cuando ha logrado alcanzar un desarrollo de habilidades de interacción social satisfactorio, ya que estas desempeñan un papel decisivo en su desarrollo.

Para ser independiente el escolar con retraso mental requiere de una cultura básica principalmente del currículo (dominio de los objetivos esenciales de la Lengua Española, la Matemática y la Historia), también le es imprescindible alcanzar valores como: responsabilidad, modestia, sencillez, perseverancia, laboriosidad, compañerismo, solidaridad, valentía, decisión, autoestima, autoafirmación, entre otros.

Por todos los elementos mencionados con anterioridad es necesario trabajar de forma intencionada con las habilidades de interacción social, ya que los escolares con retraso mental pasan la mayor parte de su vida en escenarios de interacción con los demás y requieren de destrezas sociales para interactuar eficientemente.

La autora de la tesis aprecia el valor del Programa de preparación para la vida adulta independiente elaborado por De la Peña, N.E. (2005), quien plantea áreas de trabajo destinadas a la comunicación y comportamiento social, aunque estas áreas no son evaluadas con sistematicidad, ni aparece en los documentos metodológicos el cómo trabajar con ellas si se parte de la premisa de que la preparación para la vida hay que comenzarla desde los primeros grados porque entre más temprano se comience, más efectivo será el resultado y este instrumento no se aplica en el primer ciclo.

La preparación para la vida de las personas con retraso mental, está muy coherente con la evolución de su admisión social, la comprensión de sus posibilidades para los aprendizajes, lo que significaría para la sociedad y lo que representa para ellos como seres humanos, es decir, de acuerdo con el modelo de sociedad, los valores predominantes en ella, el progreso de la ciencia y los puntos de vista filosóficos; De la Peña, N. (2006, p. 71) plantea que "...se han reflejado las actitudes sociales que van

desde el más completo rechazo, discriminación y abandono hasta los puntos de vista actuales, más optimistas con relación a su inclusión social y calidad de vida”.

La preparación para la vida de los escolares con retraso mental ha sido el propósito; el objetivo y fin de la enseñanza a través de la historia, aunque muchas veces se ha quedado en el marco de una preparación para un oficio. Una de las barreras para no haber logrado esa preparación en toda su magnitud pudiera estar dada porque, en su enseñanza, han prevalecido los aprendizajes académicos con una pobre relación entre estos y las necesidades de la vida cotidiana que debe satisfacer una persona para lograr una vida independiente e integrarse a la sociedad.

Otro elemento a considerar de gran utilidad, desde el punto de vista de la autora, es el carácter correctivo-compensatorio-desarrollador de la educación de los escolares con necesidades educativas especiales teniendo en cuenta sus potencialidades y capacidades desarrolladas.

La ayuda preferentemente en el componente de orientación de la acción, la mediación de los demás, la óptima conformación del escenario educativo y social, son elementos imprescindibles para que los escolares logren la interacción con el medio que los rodea. Se comparte el criterio de Akudovich, S. (2004, p. 87) cuando refiere que la potencialidad “...adquiere una connotación social, siendo el sinónimo del concepto de la zona de desarrollo próximo, o sea, identificamos las potencialidades con la zona de desarrollo próximo”. De este modo las capacidades positivas o conservadas en los alumnos pueden constituir la base para el desarrollo de las potencialidades.

### **1.3.1 Una postura histórico-cultural acerca del desarrollo de las habilidades de interacción social del escolar con retraso mental.**

Los escolares con necesidades educativas especiales, asociadas o no a una discapacidad, se relacionan con los diferentes contextos donde interactúan, pero en esta interacción no están solos, en ellos intervienen sus amigos, su familia y los adultos, por lo que constantemente están en situaciones de interacción.

Para Vigotski, L.S. (1987) las relaciones en los diferentes contextos están mediatizadas por las que establece con otras personas y, en el caso particular de los escolares con retraso mental, con los adultos y otros niños que ya conocen, otros objetos de la cultura, las formas de operar con ellos. En este caso se refiere a la mediación social:

utilización de otra persona como instrumento de mediación para la acción sobre el ambiente, el papel de los grupos sociales en la integración del sujeto a las prácticas sociales, así como en la formación de la conciencia individual.

El carácter mediatizado de los procesos psíquicos resalta la naturaleza social del proceso de interiorización, dado como mecanismo psicológico en la apropiación, al puntualizar el papel decisivo del adulto como mediador en la relación sujeto-objeto y portador de las formas más generales de la experiencia histórico-cultural y la cultura, contenidas en los objetos de la realidad circundante del sujeto. Los adultos y los instrumentos, según Vigotski L.S. (1987), actúan como mediadores del proceso de conocimiento.

Resulta de gran valor analizar el rol que le corresponde al docente en el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental, porque este debe participar desde sus saberes en el enriquecimiento de los conocimientos más preciados de la cultura y la sociedad; ayudar a vencer los obstáculos en las situaciones de aprendizaje, prestándole niveles de ayuda y recursos didácticos necesarios; contribuir al crecimiento de cada uno de sus escolares; elaborar situaciones de aprendizaje coherentes y válidas para lograr una interacción social adecuada; planificar, organizar y dirigir las tareas áulica.

Vigotski, L.S. (1987, p. 113) concibe la mediación como "...la relación entre el sujeto y el objeto como interacción dialéctica en la cual se produce una mutua transformación mediada por los instrumentos socioculturales en un contexto histórico determinado". Existen dos formas de mediación: la influencia del contexto socio histórico (los adultos, compañeros, actividades organizadas, etc.) y los instrumentos socioculturales que utiliza el sujeto (herramientas y signos).

Los signos y herramientas constituyen instrumentos mediadores para entender los procesos sociales. La creación y utilización de signos como método auxiliar para resolver un problema psicológico determinado, es un proceso análogo a la creación y utilización de las herramientas. La analogía básica entre signos y herramientas descansa en la función mediadora que caracteriza a ambos, mientras que la diferencia entre ellos se relaciona con los distintos modos que orientan la actividad humana.

Mediación social: se refiere a la utilización de otra persona como instrumento de mediación para la acción sobre el ambiente. Papel de los grupos sociales en la integración del sujeto a las prácticas sociales. Papel del otro en la formación de la conciencia individual.

**Mediación instrumental mediante herramientas.** Se trata de la utilización por los hombres, en las acciones de transformación de la realidad, de instrumentos creados por la cultura.

Las **herramientas sirven como conductores del aprendizaje y desarrollo**, se fundamentan en la Ley Genética General, Werstch, J. (1995).

El aprendizaje estimula y activa una variedad de procesos mentales que afloran en el marco de la interacción con otras personas, interacción que ocurre en diversos contextos y es siempre mediada por el lenguaje.

Los signos son sistemas de diferente nivel de complejidad que eslabonan la psiquis del sujeto y que permiten transmitir significados. Posibilitan la regulación de la vida social, y la autorregulación de la propia actividad. La mediación instrumental por medio de sistemas de signos ha sido llamada mediación semiótica.

El lenguaje es un sistema convencional de signos creados por el hombre en el proceso de la comunicación y de transmisión de la experiencia histórico-cultural, se integra a los sistemas de mediación instrumental del niño y se convierte, durante su desarrollo, en regulador fundamental del comportamiento.

Estos eslabones son artificiales, pues han sido creados por el hombre en el proceso de desarrollo de la humanidad y constituyen verdaderas prolongaciones de las capacidades biológicas de la especie.

Estos instrumentos permiten el dominio y la transformación de la naturaleza y al mismo tiempo, la regulación de la vida social y la autorregulación de la propia actividad del hombre. Los estudios de Vigotski, L. S. consideran que los signos, entre ellos el lenguaje, juega un papel fundamental en el origen y desarrollo de las formas complejas de la psiquis.

El lenguaje no solo constituye la vía privilegiada que se utiliza para comunicar o transmitir información, sino que es además, un poderoso instrumento que ayuda a planificar y

regular las conductas y pensamientos propios, así como las conductas y los pensamientos de otros.

En un texto fundamental como es “El desarrollo de los procesos psicológicos superiores”, Vigotski, L.S. (1989 p. 59), establece el origen social de las que llama funciones psicológicas superiores, convirtiéndose esta idea en uno de los postulados nucleares del enfoque histórico-cultural: “...el aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso, mediante el cual los niños acceden a la vida intelectual de aquellos que les rodean.”

El enfoque histórico-cultural elaborado por Vigotski, concibe el desarrollo personal como una “construcción cultural”, que se concreta a través de la socialización con individuos de una determinada cultura mediante la realización de actividades sociales compartidas.

Para Vigotski, L.S. 1987 citado por Álvarez, A. y Del Río, P. (1990)

El hecho humano se produce gracias a la actividad conjunta y se perpetúa y garantiza mediante el proceso social de la educación, entendida esta en un sentido amplio y no sólo según los modelos escolares de la historia más reciente. (p.94).

En toda la psicología histórico-cultural, el concepto de actividad resulta crucial y tiene un significado propio: se trata, no de cualquier tipo de acción, sino de actividad social, práctica y compartida; en ella hay intercambio simbólico y utilización de herramientas culturales para la mediación. En la actividad, así entendida, se encuentran las personas adultas y las que no lo son, las personas expertas y los aprendices. En la actividad se produce la creación de sentido y en ella se integran los aspectos prácticos, emocionales, relacionales y cognitivos.

Ruiz, A. (1979) planteó que:

El mediador es la persona que al relacionarse con otra u otras, propicia el paso del sujeto que aprende de un estado inicial de no saber, poder o ser a otro cualitativamente superior de saber, saber hacer y lo que es más importante, ser. (p.75)

El mediador, por tanto, favorece el aprendizaje, estimula el desarrollo de potencialidades y corrige funciones cognitivas deficientes, mueve en términos vigotskianos al sujeto que aprende en su zona de desarrollo potencial, mejor conocida

como la zona de desarrollo próximo, que consiste en la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz.

El proceso de mediación, por tanto, se da en la interacción cara a cara de dos o más sujetos interesados en una tarea a realizar, en la que al menos uno juega el papel de mediador.

La utilización de otra persona como instrumento de mediación para la acción sobre el medio que lo rodea juega un papel de gran valor en el aprendizaje del escolar con retraso mental, esto se ve reflejado en la interacción con los grupos sociales, en la formación de la conciencia individual y social.

La inserción a la vida social y laboral requiere, como plantea Vigotski, de una orientación que refleje las relaciones entre los fenómenos fundamentales de la vida (la naturaleza, el trabajo y la sociedad)

En el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental el docente es un mediador que participa, desde sus saberes, en el enriquecimiento de los conocimientos más preciados de la cultura y la sociedad, coordina las actividades a realizar en el aula, ayuda a vencer los obstáculos de las tareas de aprendizajes prestándole niveles de ayuda, recursos didácticos necesarios y contribuye al crecimiento de cada uno de sus alumnos, elabora situaciones de aprendizaje coherentes y válidas para lograr una interacción social adecuada, planifica, organiza la tarea áulica que va, desde el entusiasmo desmedido y descontrolado, al rechazo total que debe vencer con persuasión y perseverancia, para que lo conduzca al logro de niveles discursivos aceptables que propicien su desempeño en la vida cotidiana.

Pero no solo el docente resulta un adulto mediador en el proceso de desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental, los padres y otros agentes educativos de la comunidad deben aprender a emplear apoyos generalizados para que sus hijos tengan una participación social más activa en el contexto familiar y comunitario. Se impone estimular la comunicación.

El otro niño con igual condición se convierte en ente activo de su transformación y de la del resto de los compañeros de aula, ya que el intercambio que se produce entre ellos

al realizar una tarea docente, al valorar los resultados de un ejercicio o la actuación de un compañero, en el diálogo en actividades lúdicas, la conversación durante un paseo, la demostración y aprobación en la realización de un ejercicio físico o una actividad de disfrute o alegría, genera aprendizajes que tienen que ver con el aprender a ser, conocer, hacer y el convivir.

#### **1.4 La asignatura Lengua Española como recurso para el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental del primer ciclo.**

El desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental depende, en gran medida, de las posibilidades que tenga para comunicarse con el medio que le rodea; la asimilación de los contenidos de enseñanza y el desarrollo de las capacidades cognoscitivas, hábitos, habilidades, la formación de convicciones y sentimientos para su incorporación a la vida adulta independiente.

En la actualidad, autores como Ortega, L. (2012) y Pupo, M. (2006) señalan que las habilidades propias de la socialización se han debilitado tanto en la familia como en la escuela, lo que es un importante referente para valorarlas de manera particular, en las prácticas educativas suele ser una preocupación que queda invisibilizada.

En la familia se valoran como factores en detrimento del logro de las habilidades de interacción social el envío temprano de los hijos a círculos infantiles o salones especiales, a la escuela, familias extensas, incorporación de la mujer al mundo laboral, lo que las conduce a delegar esta responsabilidad principalmente a la escuela, sin embargo en las instituciones escolares desde las propuestas más tradicionalistas resulta asistemática su dirección, ya que en ocasiones lo academicista se impone.

En informes de validación de las líneas de desarrollo de la especialidad de retraso mental MINED, (2006) se han realizado análisis sobre la relación entre el poco desarrollo de habilidades de interacción social en escolares con retraso mental y las inadecuadas representaciones sociales acerca de sus posibilidades de desarrollo en esta área.

Estas habilidades no se abordan sistemáticamente en la escuela, porque en ocasiones se trata de dar una respuesta a las insuficiencias en la actividad cognoscitiva desde la ejercitación de nociones y conceptos propios de cada asignatura, sin una adecuada imbricación de ellas; en otros casos se dejan a la espontaneidad y en determinadas

situaciones las estrategias docentes no son portadoras de la riqueza de los recursos y apoyos que en tal sentido se requieren.

El programa de la asignatura Lengua Española fue elaborado en la década de los ochenta respondiendo al momento histórico concreto de la Educación de los escolares con retraso mental, se le han realizado modificaciones (1992) de manera que le ofrecieran mayor integralidad al programa.

Al respecto Linares, C.A. (2011, p.36) expresó “...en la década de los noventa se introducen nuevas asignaturas entre las que se encuentra la Lengua Española, se contextualiza de la Educación Primaria a la Educación Especial y se pone en práctica”.

A partir del año 1998 como resultado de la implementación de las líneas de desarrollo de la especialidad de retraso mental se realizan ajustes para dar salida en los programas de las diferentes asignaturas del currículo a la preparación para la vida adulta independiente de estos escolares.

En la actualidad se requiere perfeccionar estos elementos, los cuales están en el proceso de perfeccionamiento curricular en el cual un colectivo de investigadores del Ministerio de Educación realiza un conjunto de sugerencias Companioni, I. y Carrión, G. (2014), entre las cuales se incluye: la participación de la familia y la comunidad como agentes activos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Lengua Española; el desarrollo de la expresión oral y escrita para que puedan demostrar sentimientos y actitudes que reflejen los rasgos positivos de la esfera inductora tales como: responsabilidad, modestia, sencillez, perseverancia, laboriosidad, compañerismo, solidaridad, valentía, decisión, autoestima, autoafirmación, cualidades básicas para el desarrollo de habilidades de interacción social.

Por otra parte, Méndez, I. (2012) sugiere: “modificaciones en la temporalización de las clases de Lengua Española en el primer ciclo, la duración de los turnos de clase será de 60 minutos con un receso intermedio de 10 minutos”.

El aprendizaje de la Lengua Española en los escolares con retraso mental tiene un carácter elemental y práctico encaminado a fomentar la lectura correcta de textos asequibles a su comprensión, la formación de hábitos de escritura correcta y legible, así como, expresar sus ideas en forma clara y sencilla.



En informes de validación de las líneas de desarrollo de la especialidad de retraso mental MINED, (2006) se han realizado análisis sobre la relación entre el poco desarrollo de habilidades de interacción social en escolares con retraso mental y las inadecuadas representaciones sociales acerca de sus posibilidades de desarrollo en esta área.

Estas habilidades no se abordan sistemáticamente en la escuela, porque en ocasiones se trata de dar una respuesta a las insuficiencias en la actividad cognoscitiva desde la ejercitación de nociones y conceptos propios de cada asignatura, sin una adecuada imbricación de ellas; en otros casos se dejan a la espontaneidad y en determinadas situaciones las estrategias docentes no son portadoras de la riqueza de los recursos y apoyos que en tal sentido se requieren.

El programa de la asignatura Lengua Española fue elaborado en la década de los ochenta respondiendo al momento histórico concreto de la Educación de los escolares con retraso mental, se le han realizado modificaciones (1992) de manera que le ofrecieran mayor integralidad al programa.

Al respecto Linares, C.A. (2011, p.36) expresó "...en la década de los noventa se introducen nuevas asignaturas entre las que se encuentra la Lengua Española, se contextualiza de la Educación Primaria a la Educación Especial y se pone en práctica".

A partir del año 1998 como resultado de la implementación de las líneas de desarrollo de la especialidad de retraso mental se realizan ajustes para dar salida en los programas de las diferentes asignaturas del currículo a la preparación para la vida adulta independiente de estos escolares.

En la actualidad se requiere perfeccionar estos elementos, los cuales están en el proceso de perfeccionamiento curricular en el cual un colectivo de investigadores del Ministerio de Educación realiza un conjunto de sugerencias Companioni, I. y Carrión, G. (2014), entre las cuales se incluye: la participación de la familia y la comunidad como agentes activos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Lengua Española; el desarrollo de la expresión oral y escrita para que puedan demostrar sentimientos y actitudes que reflejen los rasgos positivos de la esfera inductora tales como: responsabilidad, modestia, sencillez, perseverancia, laboriosidad, compañerismo,

solidaridad, valentía, decisión, autoestima, autoafirmación, cualidades básicas para el desarrollo de habilidades de interacción social.

Por otra parte, Méndez, I. (2012) sugiere: “modificaciones en la temporalización de las clases de Lengua Española en el primer ciclo, la duración de los turnos de clase será de 60 minutos con un receso intermedio de 10 minutos”.

El aprendizaje de la Lengua Española en los escolares con retraso mental tiene un carácter elemental y práctico encaminado a fomentar la lectura correcta de textos asequibles a su comprensión, la formación de hábitos de escritura correcta y legible, así como, expresar sus ideas en forma clara y sencilla.

En el primer grado, el escolar con retraso mental debe: comunicarse en forma verbal o extraverbal con el medio que lo rodea, expresando las ideas, vivencias y experiencias de la vida cotidiana; desarrollar habilidades que le permitan leer e interpretar textos asequibles a su comprensión; obtener conocimientos de escritura necesarios para la vida; desarrollar hábitos de vida y estudio que le permita la realización de tareas de la vida diaria con relativa independencia.

En el segundo grado, el escolar con retraso mental debe: leer en forma consciente, correcta, fluida y expresiva de modo que pueda interpretar textos asequibles a su comprensión; desarrollar hábitos de escritura legible necesarios para la vida adulta independiente; corregir y/o compensar los trastornos del lenguaje de modo que logre su interacción con los demás.

En el tercer grado, el escolar con retraso mental debe: continuar el desarrollo de habilidades para la lectura y escritura, lo que le resulta necesario para la vida práctica; expresar con corrección ideas sencillas relacionadas con sus vivencias y experiencias en la escuela, familia y comunidad donde demuestre modos de actuación correctos que le sirvan para la realización de las actividades de la vida diaria con independencia.

En el cuarto grado, el escolar con retraso mental debe: continuar en la corrección de las necesidades en la esfera cognoscitiva, así como, la ampliación del vocabulario y otros recursos comunicativos para que se pueda expresar de forma verbal, extraverbal o escrita de manera que le facilite la interacción con los demás en los diferentes contextos donde se desarrolla.

Al concluir el primer ciclo el escolar debe tener un dominio elemental de la Lengua Española donde se ha de enfatizar en la ampliación del vocabulario que fortalezca y amplíe la relación pensamiento lenguaje, para ello es importante la realización de ejercicios variados, la utilización de juegos didácticos y situaciones de aprendizaje donde el escolar se enfrente, en el aula, a situaciones que le sirvan de modelo para la vida social.

Es importante la intencionalidad que se le debe dar a cada clase de Lengua Española para el desarrollo de habilidades de interacción social, donde el docente juega un papel esencial al: realizar la preparación del sistema de clases, determinar el momento y las habilidades que va a desarrollar de acuerdo a las necesidades y potencialidades que tengan sus escolares, disponer de situaciones de aprendizaje de modo que tributen a dichas habilidades.

La autora considera que las habilidades de interacción social repercuten en los diferentes componentes de la Lengua Española, y le aportan cualidades a los mismos, es por ello que en el proceso de enseñanza-aprendizaje de esta asignatura se deben integrar lo cognitivo, procedimental y actitudinal de modo que le permitan al escolar con retraso mental autorregular los modos de actuación a partir de la relación con los diferentes contextos y las vivencias adquiridas; ofrecer respuestas a cada situación de aprendizaje elaborada mediante la comprensión y producción de diferentes textos; intercambiar información relacionada con la realidad que lo rodea utilizar cualquier vía de comunicación; mostrar determinados modos de actuación, según los contextos donde se realiza la interacción a partir de las situaciones de aprendizaje presentadas; utilizar diferentes lenguajes y códigos en las interacciones que pueden ser verbales o no verbales; realizar intercambios de información relacionados con la realidad.

Para la construcción de textos orales el docente debe lograr que el escolar: permita hablar sin interrumpir, aunque el otro esté alterado; se dedique a escuchar y ser paciente en la conversación; observe el rostro del otro mientras habla y lo aliente con una sonrisa, un gesto o movimientos; conozca y comprenda el sentido de las palabras atendiendo al contexto en que se habla; perciba los sentimientos del otro aunque no los exprese libremente; comprenda y construya textos orales que favorezcan su preparación para la vida adulta independiente; utilice el lenguaje no verbal en las

interacciones que realice; respete las ideas y opiniones de los otros aunque no esté de acuerdo con ello.

Para la construcción de textos escritos el docente debe: pasar gradualmente del texto oral al escrito; colocar al escolar en situaciones de aprendizaje reales que estén relacionadas con las vivencias que tienen del medio que lo rodea; ampliar actitudes críticas hacia su propio texto que le permita reconocer, corregir los errores y evaluar; desarrollar, a partir del texto, habilidades (ortográficas, caligráficas, gramaticales) que le permitan interactuar socialmente; ofrecer intencionalidad para el desarrollo de habilidades de interacción social al construir textos (cartas, telegramas, avisos, notas); tener en cuenta las estrategias durante la producción de textos (preescritura, escritura y reescritura); respetar el estilo personal de cada escolar teniendo en cuenta sus necesidades y posibilidades; estimular los aspectos positivos que se aprecian en el texto.

Para la comprensión de textos orales el docente debe lograr que el escolar: escuche atentamente sin interrumpir a su interlocutor; asuma actitudes positivas en la decodificación del mensaje como la afirmación con la cabeza o la sonrisa; no responda apresuradamente ni en voz demasiado alta; en el caso de los discursos, exposiciones u otras formas monologadas de la expresión oral sea capaz de responder preguntas o hacer comentarios acerca de lo escuchado al concluir la alocución.

Para la comprensión de textos escritos el docente debe lograr que el escolar: domine un algoritmo sencillo de pasos lógicos que le permitirán una adecuada comprensión, entre cuyos pasos no debe faltar: leer en silencio el texto las veces que le resulte necesario para entender el significado literal y contextual de las palabras que lo integran, responder a las preguntas ¿Qué quiso decir el autor del texto? ¿Estoy de acuerdo con lo que dice el texto? ¿A qué situaciones puedo aplicar lo que dice este texto? Estas preguntas posibilitarán que el escolar recorra, de forma elemental al menos, los niveles de comprensión textual establecidos por Roméu, A. (2007)

Para lograr el desarrollo de las habilidades de interacción social es necesario proporcionar momentos de interacción (alumno-alumno, alumno-maestro, alumno-grupo) en el proceso de enseñanza-aprendizaje, estos deben transitar por diferentes etapas en las cuales el docente debe organizar y garantizar determinadas condiciones

para la ejecución exitosa de estas por parte del escolar, además, es preciso diferenciar qué le corresponde hacer al docente en su papel de mediador en la ejecución del proceso y qué al alumno como protagonista del mismo.

Un estudio minucioso de las categorías situación social del desarrollo, vivencias y ayuda pedagógica, unido a la profundización de las dimensiones de un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador de Rico, P. (2004) y la propuesta de recursos didácticos para la enseñanza-aprendizaje de los escolares con necesidades educativas especiales de Guirado, V.(2010), condujeron a la autora a ponderar la situación de aprendizaje como una estrategia docente que es portadora de diversos recursos y ayudas para favorecer el desarrollo de habilidades de interacción social.

La creación de situaciones de aprendizaje en la enseñanza-aprendizaje de la Lengua Española debe propiciar el desarrollo intelectual y la comunicación.

Las situaciones de aprendizaje, entendidas como un recurso didáctico en el que se integran habilidades de interacción social, requieren de la diversificación de guiones o formatos cuyo núcleo esencial sea la interacción social. De acuerdo con las características del desarrollo biopsicosocial de los escolares con retraso mental del primer ciclo se estructurará el trabajo en series o secuencias donde estos asuman roles que estimulen una participación activa.

Las situaciones de aprendizaje por su relevancia para el desarrollo de habilidades de interacción social van a estar condicionadas por la contextualización, la integración y la diversificación. Desde el punto de vista didáctico responden al objetivo, a partir de un contenido dado y favorecen la aplicación de métodos y procedimientos diversos. Ellas cualifican las formas de organización y son utilizadas en el marco de la evaluación.

Son contextualizadas ya que se organizan a partir de diferentes ejes que establecen una relación directa entre el aprendizaje de la Lengua Española y la vida que ocurre en la escuela, el hogar y la comunidad, siempre en correspondencia con las necesidades y demandas del desarrollo del escolar con retraso mental del primer ciclo. Se favorece que los nuevos conocimientos se utilicen en nuevos contextos de actuación en forma gradual de complejidad y de sistematización.

Son integradoras porque se organizan alrededor de nociones y conceptos específicos que se contemplan en los programas de Lengua Española con una secuencia lógica

que implica un enriquecimiento paulatino de sus contenidos con un carácter concéntrico en el tránsito por el ciclo, de ahí la diferencia entre una situación que se elabora para el primer grado y una para cuarto grado, por solo poner un ejemplo, de manera que lo precedente y lo nuevo se articulan de forma coherente para su utilización, se realizan de forma activa.

Son diversificadas porque cada situación de aprendizaje está conformada por un sistema de acciones orales, donde los escolares deben expresarse activamente para poderse desenvolver en el nuevo contexto. Los tipos de tareas responden a contenidos concretos que no varían hasta ser asimilados por todos. Incluyen actividades amenas, lúdicas para estimular la comunicación de los escolares, se enriquece su vocabulario a partir de las narraciones, las conversaciones, dramatizaciones, descripciones entre otros, los cuales pueden ser utilizados por los docentes para realizar interacciones en la clase que posteriormente se extrapolarán a situaciones que se les presenten en la vida cotidiana a partir de su transferencia.

Los criterios abordados en este capítulo son de gran valor para la concepción didáctica que se pretende elaborar, a juicio de la autora contribuyen al éxito en el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental desde la asignatura Lengua Española.

Conclusiones del capítulo.

1. Se han sucedido a lo largo de la historia diversas posiciones y enfoques en relación con la educación institucionalizada de los escolares con retraso mental, que han evolucionado hacia las posiciones actuales profundamente humanistas y que consideran fundamental el rol de la escuela en su preparación para la vida adulta independiente. Del mismo modo ha tenido lugar el proceso de comprensión de la importancia de la formación y desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental.
2. El papel del docente en el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental es determinante pues este debe ser el mediador en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de modo que regule la utilización de ayudas, recursos didácticos requeridos, las interacciones que se realicen entre maestro-alumno, alumno-alumno, alumno-grupo, a través de la creación de situaciones

propias de la vida social a nivel áulico, a fin de que los escolares sistematicen su uso.

3. El aprendizaje de las habilidades de interacción social del escolar con retraso mental del primer ciclo transcurre en correspondencia con sus motivaciones, experiencias y capacidades, por lo que se debe potenciar desde el proceso de enseñanza-aprendizaje la apropiación de la cultura bajo condiciones de interacción social, la teoría histórico cultural de Vigotski y en especial el concepto de Zona de Desarrollo Próximo cobra aquí una importancia vital.
4. Se debe rediseñar la concepción con que se imparte la asignatura Lengua Española de manera que, a partir de un diagnóstico de las necesidades y potencialidades de cada escolar, pueda enriquecerse la experiencia en el desarrollo de habilidades de interacción social, sobre la base del uso de situaciones de aprendizaje intencionadas de modo que faciliten la interacción social a nivel escolar, familiar y comunitaria sobre la base de las potencialidades que brindan estos espacios para ello, de manera que les permitan insertarse en la vida cotidiana con éxito.

## **CAPÍTULO II. CARACTERIZACIÓN DE LA SITUACIÓN ACTUAL DEL DESARROLLO DE HABILIDADES DE INTERACCIÓN SOCIAL DEL ESCOLAR CON RETRASO MENTAL DESDE LA ASIGNATURA LENGUA ESPAÑOLA**

El presente capítulo aborda los resultados del estudio diagnóstico inicial que permitió caracterizar la situación actual del campo de acción de la presente investigación, a partir de la aplicación de un conjunto de instrumentos, cuyo análisis se expone en él.

### **2.1. Principales indicadores en la evaluación del desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental del primer ciclo desde la asignatura Lengua Española.**

El desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental admite la determinación de dimensiones, subdimensiones e indicadores que reflejen, lo más fielmente posible, las particularidades que lo identifican con vistas a su perfeccionamiento.

Para el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental desde la asignatura Lengua Española se asume la relación variable-dimensión-subdimensión-indicador.

Los indicadores que se establecieron permitieron obtener informaciones concretas para caracterizar cada dimensión y subdimensión, se convirtieron en los criterios evaluativos una vez operacionalizados, en dependencia de su grado de generalidad. Ellos posibilitaron tener un juicio de valor más objetivo del fenómeno que se estudió.

La determinación científica de indicadores es un proceso complejo. En este caso se tuvieron en cuenta tres aspectos esenciales de acuerdo con criterios de los autores Campistrous, L. y Rizo, C. (1998). Estos investigadores se refieren al análisis teórico del objeto o fenómeno a estudiar, la determinación de las vías que puedan ofrecer una información más fidedigna de su estado y la utilización de procedimientos empíricos para la determinación de los indicadores.

Es por ello, que para determinar las dimensiones, subdimensiones e indicadores que aquí se proponen, se utilizaron los siguientes procedimientos epistemológicos: análisis teórico del desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental desde la asignatura Lengua Española, como variable a estudiar; valoración de dimensiones del desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso



mental propuestas anteriormente por otros autores; precisión de los criterios de selección de las dimensiones y subdimensiones. Se tuvieron en cuenta las particularidades del desarrollo de habilidades de interacción social; socialización con especialistas para valorar la objetividad de las dimensiones, subdimensiones e indicadores elaborados; valoración de los criterios y sugerencias emitidas por los especialistas.

El estudio acerca del desarrollo de habilidades de interacción social contribuyó a una mejor comprensión de las particularidades que le son inherentes y sentó las bases para las precisiones teóricas expuestas en el capítulo uno, en el cual se sustenta la propuesta de dimensiones, subdimensiones e indicadores.

Para la determinación de las dimensiones, subdimensiones e indicadores han resultado de gran valor las investigaciones de Fuentes, H. (1998); Ferrer, M.T. (2002); Pino, C. (2003); Rodríguez, L. (2004); Pérez, J. J. (2004); Valdés, A.I (2012); entre otros, quienes han dirigido sus estudios a la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje, la comunicación y desarrollo de habilidades de interacción social.

Investigadores como Akudovich, S. (2004); Guirado, V. C. (2004); Conill, J. (2005); De la Peña, N. (2005); Salabarría, M.C. (2009); Linares, C. A. (2011); Méndez, I. (2011); Leyva, M. (2012); Guerra, S. (2012); González, S. (2012); García, R (2014); entre otros; han sido referentes importantes para el estudio sobre retraso mental.

Igualmente importantes han resultado los aportes sobre las habilidades de interacción social que han realizado Pérez, J.J. (2004); De la Peña, N. (2005); Conill, J. (2005); González, S. (2012) en el área de la comunicación, preparación para la vida adulta independiente, sexualidad e higiene personal.

Los resultados fueron socializados en diferentes actividades de carácter científico y metodológico con la participación de maestros y directivos de la Educación Especial a nivel provincial, nacional e internacional.

Las valoraciones de los especialistas permitieron perfeccionar y precisar las dimensiones, las subdimensiones y los indicadores a utilizar, se tuvo en cuenta las particularidades de cada una de las escuelas donde se realizó la investigación.

**Definición conceptual de la variable dependiente** desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental desde la asignatura Lengua Española: logros que manifiesta el escolar con retraso mental en la realización de un conjunto de acciones para interactuar con otros de forma efectiva y mutuamente satisfactoria a través de un intercambio de expresiones verbales y no verbales que le permitan la comprensión del mensaje recibido o enviado, donde asuman actitudes positivas para con los demás, lo que está mediado por la actividad del maestro en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Lengua Española con el apoyo de otros contextos.

De esta definición se infieren dos importantes conceptos que van a ser considerados dimensiones:

**Actividad del maestro en el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental desde la asignatura Lengua Española:** es el modo en que el docente planifica, organiza y ejecuta el proceso didáctico de la Lengua Española, en función de estimular el uso de formas de expresión verbal y no verbal que le permitan a los escolares con retraso mental mejorar sus interacciones en diferentes contexto

**Actividad del alumno en el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental desde la asignatura Lengua Española:** es el logro de los tres componentes del aprendizaje: lo cognitivo, procedimental y actitudinal desde la asignatura Lengua Española que le permitan apropiarse de diferentes acciones para utilizar las formas de expresión verbal y no verbal en actos propios de la vida social con el mayor nivel de independencia posible.

La variable, dimensiones, subdimensiones e indicadores quedaron como aparece en la siguiente tabla.

<b>Variable dependiente: desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental desde la asignatura Lengua Española.</b>	
<b>Dimensión 1 Actividad del maestro en el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental desde la asignatura Lengua Española.</b>	
<b>Subdimensión 1.1 Dominio de los objetivos para el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental.</b>	<b>Subdimensión 1.2 Dominio del contenido para el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental.</b>

Indicadores		Indicadores	
1.1.1	Nivel de realización de las actividades para el desarrollo de las habilidades de interacción social.	1.2.1	Estado de la creación de situaciones de aprendizaje donde el escolar sea protagonista.
1.1.2	Nivel de comunicación de los objetivos a los alumnos donde se aprovechan sus vivencias.	1.2.2	Grado de posibilidades del contenido para que los alumnos se comuniquen de forma verbal o no verbal.
1.1.3	Grado de intencionalidad de las acciones en las que se vinculen las habilidades de interacción social con situaciones de la vida.	1.2.3	Grado de inclusión en las unidades que lo permiten de aquellos tópicos que estén relacionados con la vida escolar, familiar y comunitaria.
<b>Subdimensión 1.3 Dominio del método para el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental.</b>		<b>Subdimensión 1.4 Dominio de los medios de enseñanza para el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental.</b>	
Indicadores		Indicadores	
1.3.1	Estado para concebir la presentación de situaciones actuadas que sirvan de modelo al escolar.	1.4.1	Nivel de la adecuada selección de medios textuales.
1.3.2	Grado de aprovechamiento de las potencialidades de los escolares para el desarrollo de habilidades de interacción social.	1.4.2	Nivel de la adecuada ubicación de los medios en el salón.
1.3.3	Nivel de desarrollo de situaciones de aprendizaje en las que el alumno tenga un rol activo.	1.4.3	Estado en la elaboración creativa de medios adecuados a cada actividad.
<b>Subdimensión 1.5 Dominio de la evaluación para el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental.</b>			
Indicadores			
1.5.1 Nivel de vinculación de la actividad independiente con el contexto donde se desarrolla el escolar.			
1.5.2 Nivel de selección de técnicas e instrumentos para la comprobación y el control de los conocimientos adquiridos.			
1.5.3 Grado de inclusión de la familia y la comunidad en la evaluación de los nuevos comportamientos asumidos por el escolar.			
<b>Dimensión 2 Actividad del alumno para el desarrollo de habilidades de interacción social desde la asignatura Lengua Española.</b>			
<b>Subdimensión 2.1 Dominio de los elementos cognitivos para el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental.</b>		<b>Subdimensión 2.2 Dominio de los elementos procedimentales para el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental.</b>	
Indicadores		Indicadores	
2.1.1 Nivel de la extrapolación de los conocimientos adquiridos en la clase a		2.2.1 Nivel en la utilización de formas elocutivas en las interacciones que realiza.	

situaciones que se le presenten en el contexto donde interactúa. 2.1.2 Nivel de realización de las tareas por niveles de asimilación. 2.1.3 Nivel de demostración en sus modos de actuación del desarrollo de habilidades de interacción social.	2.2.2 Nivel al asumir la gestualidad adecuada. 2.2.3 Nivel al realizar conversaciones.
<b>Subdimensión 2.3 Dominio de los elementos actitudinales para el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental.</b>	
<b>Indicadores</b>	
2.3.1 Nivel de demostración durante las actividades de actitudes positivas relacionadas con la disciplina y la responsabilidad. 2.3.2 Nivel de demostración de actitudes adecuadas en su interacción social independiente. 2.3.3 Nivel de demostración de respeto y admiración por los adultos.	

La parametrización de las dimensiones, subdimensiones e indicadores se realizó a partir de una escala valorativa que comprende tres niveles Adecuado (A), Poco Adecuado (PA), Inadecuado (I) y se parametrizó como se ilustra a continuación.

**Variable dependiente:** desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental desde la asignatura Lengua Española.

**Dimensión 1** Actividad del maestro en el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental desde la asignatura Lengua Española.

**Subdimensión 1.1** Dominio de los objetivos en el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental.

**Indicador 1.1.1** Nivel de realización de las actividades para el desarrollo de las habilidades de interacción social.

Adecuado: siempre realiza actividades para el desarrollo de las habilidades de interacción social.

Poco adecuado: no siempre realiza actividades para el desarrollo de las habilidades de interacción social.

Inadecuado: no demuestran en sus modos de actuación las habilidades de interacción social.

**Indicador 1.1.2** Nivel de comunicación de los objetivos a los alumnos donde se aprovecha sus vivencias.

Adecuado: tiene en cuenta siempre que al comunicar los objetivos se deben apoyar en las vivencias de sus escolares.

Poco adecuado: no siempre se apoya al comunicar los objetivos en las vivencias de sus escolares.

Inadecuado: No tiene en cuenta al comunicar los objetivos las vivencias de sus escolares.

**Indicador 1.1.3** Grado de intencionalidad de las acciones en las que se vinculen las habilidades de interacción social con situaciones de la vida.

Adecuado: Siempre se tiene en cuenta la intencionalidad de las acciones en las que se vinculen las habilidades de interacción social con situaciones de la vida.

Poco adecuado: las acciones en las que se vinculen las habilidades de interacción social con situaciones de la vida no siempre tienen una intencionalidad.

Inadecuado: no tiene en cuenta la intencionalidad en las acciones que se vinculen las habilidades de interacción social con situaciones de la vida.

**Subdimensión 1.2** Dominio del contenido para el desarrollo de habilidades de interacción social

**Indicador 1.2.1** Estado de la creación de situaciones de aprendizaje donde el escolar sea protagonista.

Adecuado: siempre crea situaciones de aprendizaje donde el escolar sea protagonista.

Poco adecuado: no siempre crea situaciones de aprendizaje donde el escolar sea protagonista.

Inadecuado: el escolar no es protagonista de las situaciones de aprendizaje que se crean.

**Indicador 1.2.2** Grado de posibilidades del contenido para que los alumnos se comuniquen de forma verbal o no verbal.

Adecuado: utiliza siempre las posibilidades del contenido para que los alumnos se comuniquen de forma verbal o no verbal.

Poco adecuado: las posibilidades del contenido rara vez las utiliza para que los alumnos se comuniquen de forma verbal o no verbal.

Inadecuado: no utiliza las posibilidades del contenido para que los alumnos se comuniquen de forma verbal o no verbal.

**Indicador 1.2.3** Grado de inclusión en las unidades que lo permiten de aquellos tópicos que estén relacionados con la vida escolar, familiar y comunitaria.

Adecuado: tiene en cuenta en las unidades que lo permiten aquellos tópicos que estén relacionados con la vida escolar, familiar y comunitaria.

Poco adecuado: no siempre tiene en cuenta en las unidades que lo permitan de aquellos tópicos que estén relacionados con la vida escolar, familiar y comunitaria.

Inadecuado: los tópicos relacionados con la vida escolar, familiar y comunitaria no los tienen en cuenta en las unidades que lo permitan.

**Subdimensión 1.3** Dominio del método para el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental.

**Indicador 1.3.1** Estado para concebir la presentación de situaciones actuadas que sirvan de modelo al escolar.

Adecuado: concibe siempre la presentación de situaciones actuadas que sirvan de modelo al escolar.

Poco adecuado: rara vez concibe la presentación de situaciones actuadas que sirvan de modelo al escolar.

Inadecuado: no concibe la presentación de situaciones actuadas que sirvan de modelo al escolar.

**Indicador 1.3.2** Grado de aprovechamiento de las potencialidades de los escolares para el desarrollo de habilidades de interacción social.

Adecuado: aprovecha las potencialidades de los escolares para el desarrollo de habilidades de interacción social.

Poco adecuado: rara vez aprovecha las potencialidades de los escolares para el desarrollo de habilidades de interacción social.

Inadecuado: nunca aprovecha las potencialidades de los escolares para el desarrollo de habilidades de interacción social.

**Indicador 1.3.3** Nivel de desarrollo de situaciones de aprendizaje en las que el alumno tenga un rol activo.

Adecuado: siempre desarrolla situaciones de aprendizaje en las que el alumno tenga un rol activo.

Poco Adecuado: rara vez desarrolla situaciones de aprendizaje en las que el alumno tenga un rol activo.

Inadecuado: no desarrolla situaciones de aprendizaje en las que el alumno tenga un rol activo.

**Subdimensión 1.4** Dominio de los medios de enseñanza para el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental.

**Indicador 1.4.1** Nivel de la adecuada selección de medios textuales.

Adecuado: tiene en cuenta al seleccionar los medios textuales las posibilidades de trabajar las habilidades de interacción social.

Poco adecuado: no siempre tiene en cuenta al seleccionar los medios textuales las posibilidades de trabajar las habilidades de interacción social.

Inadecuado: No realiza una adecuada selección.

**Indicador 1.4.2** Nivel de la adecuada ubicación de los medios en el salón.

Adecuado: la ubicación la realiza para que todos los alumnos tengan acceso a los medios de enseñanza.

Poco adecuado: la ubicación no siempre la realiza para que todos los alumnos tengan acceso a los medios de enseñanza.

Inadecuado: no realiza la ubicación para que todos los alumnos tengan acceso a los medios de enseñanza.

**Indicador 1.4.3** Estado en la elaboración creativa de medios adecuados a cada actividad.

Adecuado: la elaboración se realiza de forma creativa teniendo en cuenta el diagnóstico y caracterización de sus escolares.

Poco adecuada: no siempre realiza la elaboración de los medios teniendo en cuenta el diagnóstico y la caracterización de sus escolares

Inadecuado: no realiza la elaboración de los medios teniendo en cuenta el diagnóstico y la caracterización de sus escolares

**Subdimensión 1.5 Dominio de la evaluación**

**Indicador 1.5.1** Nivel de vinculación de la actividad independiente con el contexto donde se desarrolla el alumno.

Adecuado: vincula siempre la actividad independiente con el contexto donde se desarrolla el alumno.

Poco adecuado: rara vez vincula la actividad independiente con el contexto donde se desarrolla el alumno.

Inadecuado: no vincula la actividad independiente con el contexto donde se desarrolla el alumno.

**Indicador 1.5.2** Nivel de selección de técnicas e instrumentos para la comprobación y el control de los conocimientos adquiridos.

Adecuado: siempre selecciona técnicas e instrumentos para la comprobación y el control de los conocimientos adquiridos.

Poco adecuado: no siempre selecciona técnicas e instrumentos para la comprobación y el control de los conocimientos adquiridos.

Inadecuado: no selecciona técnicas e instrumentos para la comprobación y el control de los conocimientos adquiridos.

**Indicador 1.5.3** Grado de inclusión de la familia y la comunidad en la evaluación de los nuevos comportamientos asumidos por el escolar.

Adecuado: involucra a la familia y la comunidad en la evaluación de los nuevos comportamientos asumidos por el escolar.

Poco adecuado: no siempre involucra a la familia y la comunidad en la evaluación de los nuevos comportamientos asumidos por el escolar.

Inadecuado: no involucra a la familia y la comunidad en la evaluación de los nuevos comportamientos asumidos por el escolar.

**Dimensión 2** Actividad del alumno para el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental desde la asignatura Lengua Española.

**Subdimensión 2.1** Dominio de los elementos cognitivos para el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental.

**Indicador 2.1.1** Nivel de la extrapolación de los conocimientos adquiridos en la clase a situaciones que se le presenten en el contexto donde interactúa.

Adecuada: extrapolación de los conocimientos adquiridos en la clase a situaciones que se le presenten en el contexto donde interactúa.



Poco adecuado: rara vez extrapola los conocimientos adquiridos en la clase a situaciones que se le presenten en el contexto donde interactúa.

Inadecuado: los conocimientos adquiridos en la clase no los extrapola a situaciones que se le presenten en el contexto donde interactúan

**Indicador 2.1.2** Nivel de realización de las tareas por niveles de asimilación.

Adecuado: realiza todas las tareas transitando por los niveles de asimilación.

Poco adecuado: no siempre realiza las tareas transitando por los niveles de asimilación.

Inadecuado: no realiza las tareas transitando por los niveles de asimilación.

**Indicador 2.1.3** Nivel de demostración en sus modos de actuación del desarrollo de habilidades de interacción social.

Adecuado: demuestra en sus modos de actuación el desarrollo de habilidades de interacción social.

Poco adecuado: no siempre demuestra en sus modos de actuación el desarrollo de habilidades de interacción social.

Inadecuado: no demuestra en sus modos de actuación el desarrollo de habilidades de interacción social.

**Subdimensión 2.2** Dominio de los elementos procedimentales para el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental.

**Indicador 2.2.1** Nivel en la utilización de formas elocutivas en las interacciones que realiza.

Adecuado: utiliza las formas elocutivas en las interacciones que realiza.

Poco adecuado: no siempre utiliza las formas elocutivas en las interacciones que realiza.

Inadecuado: no utiliza las formas elocutivas en las interacciones que realiza.

**Indicador 2.2.2** Nivel al asumir la gestualidad adecuada.

Adecuado: asume siempre la gestualidad adecuada.

Poco adecuado: no siempre asume la gestualidad adecuada.

Inadecuado: no asumen la gestualidad adecuada.

**Indicador 2.2.3** Nivel al realizar conversaciones.

Adecuado: siempre realiza conversaciones.

Poco adecuado: no siempre realizan conversaciones.

Inadecuado: no es capaz de realizar conversaciones.

**Subdimensión 2.3** Dominio de los elementos actitudinales para el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental.

**Indicador: 2.3.1** Nivel de demostración durante las actividades de actitudes positivas relacionadas con la disciplina y la responsabilidad.

Adecuado: demuestra siempre durante la actividad actitudes positivas relacionadas con la disciplina y la responsabilidad.

Poco adecuado: en ocasiones no demuestra durante la actividad actitudes positivas relacionadas con la disciplina y la responsabilidad en la familia, escuela y comunidad.

Inadecuado: no demuestra durante la actividad actitudes positivas relacionadas con la disciplina y la responsabilidad.

**Indicador: 2.3.2** Nivel de demostración de actitudes adecuadas en su interacción social independiente.

Adecuado: siempre demuestra actitudes adecuadas en su interacción social independiente.

Poco adecuado: no siempre se demuestra actitudes adecuadas en su interacción social independiente.

Inadecuado: no demuestra actitudes adecuadas en su interacción social independiente.

**Indicador: 2.3.3** Nivel de demostración de respeto y admiración por los adultos.

Adecuado: demuestra siempre respeto y admiración por los adultos.

Poco adecuado: no siempre demuestra respeto y admiración por los adultos.

Inadecuado: no demuestra respeto y admiración por los adultos.

**Escala para medir la variable-dimensiones- subdimensiones e indicadores.**

**Variable:** desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental desde la asignatura Lengua Española.

Adecuado: si están evaluadas de adecuada las dos dimensiones.

Poco adecuado: si está evaluada de poco adecuada la dimensión uno, actividad del maestro en el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental desde la asignatura Lengua Española y la dimensión dos, actividad del alumno en el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental desde la asignatura Lengua Española.

Inadecuado: si las dos dimensiones están evaluadas de inadecuadas.

**Dimensiones 1:** actividad del maestro en el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental desde la asignatura Lengua Española.

Adecuado: se evalúan de adecuado tres de las cinco subdimensiones.

Poco adecuado: se evalúa de poco adecuado tres de las cinco subdimensiones.

Inadecuado: se evalúa de inadecuado tres de las cinco subdimensiones.

**Dimensión 2:** actividad del alumno en el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental desde la asignatura Lengua Española.

Adecuado: se evalúan de adecuado dos de las tres subdimensiones.

Poco adecuado: se evalúan de poco adecuada dos de las tres subdimensiones.

Inadecuado: se evalúan de inadecuado dos de las tres subdimensiones.

**Subdimensiones:**

Adecuado: se evalúan de adecuado tres de los indicadores de cada subdimensión.

Poco adecuado: se evalúan de poco adecuado dos de los indicadores de cada subdimensión.

Inadecuado: se evalúan de inadecuado dos de los indicadores de cada subdimensión.

*2.2. Selección y caracterización de la muestra.*

Para la realización de esta investigación se seleccionaron diferentes grupos muestrales de modo intencional, se tuvo en cuenta los intereses de la investigación: (Anexo 1)

Grupo I: estuvo conformado por 87 escolares del primer ciclo (primer grado 21; segundo grado 22; tercer grado 18; cuarto grado 26) de las escuelas especiales “Toni Alomás Serrano” del municipio La Palma, “Alfonso Valdés Cabrera” del municipio San Juan y Martínez, “Carlos Fonseca Amador” del municipio Guane, todas de la provincia de Pinar del Río. El gráfico recoge la conformación del grupo muestral uno.

26	21	PRIMERO
		SEGUNDO
18	22	TERCERO
		CUARTO

Gráfico 1. Grupo muestral I. Escolares del primer ciclo.

Grupo II: estuvo conformado por 12 maestros que trabajan con los escolares con retraso mental del primer ciclo de las escuelas antes mencionadas de la provincia de Pinar del Río, la selección fue intencional, donde se tuvo en cuenta como criterios de selección que trabajaban con el grupo muestral uno.

Grupo III: estuvo conformado por 7 directivos de ellos 3 directores y 3 jefes de ciclo de las escuelas seleccionadas, 1 metodólogo de la Dirección Provincial de Educación que labora en el departamento de Educación Especial y dirige el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Lengua Española en el territorio, la selección fue intencional y como criterio se tuvo en cuenta que eran los encargados de dirigir el proceso en las escuelas seleccionadas. Su caracterización mostró los resultados que aparecen en la tabla que se presenta.

Total de directivos	Calificación profesional		Años de experiencia		
	Licenciado	Máster	5-10	11-19	20-25
7	2	5	2	3	2
%	28,57	71,43	28,57	42,86	28,57

Tabla 1. Grupo muestral 3

Grupo IV: estuvo formado por 87 familiares, de igual cifra de escolares con retraso mental del primer ciclo de las escuelas seleccionadas para la investigación.

Grupo V: estuvo formado por 10 testimoniantes maestros y directores de escuelas especiales de Cuba y Pinar del Río.

A partir de las dimensiones, subdimensiones e indicadores establecidos se construyeron los instrumentos de investigación que posibilitaron el análisis de los resultados a fin de lograr una caracterización lo más cercana a la realidad posible. (Anexo 2)

Los instrumentos aplicados fueron:

Entrevistas: fueron entrevistados por la autora 12 maestros del primer ciclo de las escuelas seleccionadas, 7 directivos (1 metodólogo provincial, 3 directores de escuela y 3 jefes de ciclo), además, 10 testimoniantes fundadores y directores de escuelas especiales de Cuba y Pinar del Río. (Anexo 3,4, 5, 6,7)

Observación a clases: se observaron un total de 28 clases, 7 clases en cada grado del primer ciclo. (Anexo 8,9)

Pruebas pedagógicas: se efectuaron pruebas pedagógicas a los 87 escolares de los cuatro grados correspondientes al primer ciclo de escolares con retraso mental de los municipios de San Juan y Martínez, Guane y La Palma. (Anexo 10 y 11)

Encuesta a la familia: fueron encuestados 87 familiares, cifra que corresponde con la cantidad de escolares con retraso mental del primer ciclo de las escuelas seleccionadas. (Anexo 12 y 13)

Revisión de documentos: en primer lugar el plan de desarrollo de la especialidad, programas de Lengua Española para el primer ciclo de escolares con retraso mental, orientaciones metodológicas. (1985- 1990), libros de texto, plan de clases del maestro, y en segundo lugar las caracterizaciones individuales, libretas de la asignatura Lengua Española, cuadernos de trabajo (1985-1990) (Anexo 14)

### **2.3. Resultados obtenidos en el diagnóstico actual en el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental del primer ciclo desde la asignatura Lengua Española.**

El análisis de los resultados del diagnóstico del desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental desde la asignatura Lengua Española se llevó a cabo teniendo en cuenta las valoraciones realizadas por cada uno de los integrantes de los grupos muestrales a partir de las dimensiones, subdimensiones e indicadores, para ello se utilizó la estadística descriptiva, apoyada en la confección de tablas y gráficos.

Se efectuó un análisis de los resultados obtenidos por cada integrante de los grupos muestrales y se llevó a cabo la triangulación metodológica a fuentes orales y visuales (entrevista a docentes, entrevistas a directivos y observación a clases), lo que permitió profundizar sobre los datos de los diferentes instrumentos para determinar el estado inicial de la variable, sus dimensiones, subdimensiones e indicadores. (Anexo15)

Se realiza a continuación una valoración de cada uno de los indicadores, se tuvo en cuenta los instrumentos empleados.

Al evaluar el indicador nivel de realización de las actividades para el desarrollo de habilidades de interacción social, es valorado de poco adecuado lo que deja ver que los docentes no siempre realizan actividades en la asignatura Lengua Española donde los

escolares demuestren modos de actuación correctos y se tiene en cuenta el lugar donde se encuentran, esto se evidencia en que no siempre saludan, se despiden, ofrecen disculpas, son afectuosos, defienden sus propios sentimientos o los derechos personales sin negar los derechos de los otros ni toman decisiones.

Se puede valorar que las acciones para contribuir al desarrollo de las habilidades de interacción social no se realizan con la integralidad necesaria, pues estas no se efectúan con carácter correctivo-compensatorio- desarrollador. Todo esto obedece a la organización, planificación y ejecución del sistema de clases de la asignatura Lengua Española.

El indicador nivel de comunicación de los objetivos a los alumnos donde se aprovecha sus vivencias, se valora de poco adecuado, ya que no siempre los docentes aprovechan las situaciones y experiencias que se les presentan a los escolares en los diferentes contextos para utilizarlas en la clase, generalmente se basan en habilidades intelectuales y específicas de la asignatura.

No obstante se considera que este indicador tiene potencialidades para su transformación, fundamentalmente si se tiene en cuenta la relación entre las categorías de la didáctica.

El indicador intencionalidad de las acciones en las que se vinculen las habilidades de interacción social con situaciones de la vida, se valora de poco adecuado ya que no siempre se utilizan situaciones de la vida para el desarrollo de las habilidades de interacción social como son saludar, presentarse, sonreír, ofrecer ayuda, entre otras.

En la valoración realizada al indicador: creación de situaciones de aprendizaje donde el escolar sea protagonista, es evaluado de poco adecuado, teniendo en cuenta que no siempre el docente toma en cuenta el rol comunicativo de cada participante, tiempo, lugar, circunstancia, estados afectivo-emocionales, motivaciones, convicciones y valores que los mueven a actuar, contexto, sexo, edad y otros elementos que reclaman de una actitud determinada.

Al realizar la valoración del indicador posibilidades del contenido para que los alumnos se comuniquen de forma verbal o no verbal se evaluó de poco adecuado, plantean que rara vez ponen a sus escolares en situaciones para la expresión no verbal como son gestos con las manos, mímica del rostro, calidad de la voz, tono, pausas, llanto, risa,

ritmo del lenguaje, carraspeo, la organización espacial y temporal de los comunicantes y la comunicación visual, no utilizan en sus clases esta forma de comunicación, priorizan la comunicación verbal, a pesar de este resultado se considera que existen posibilidades de insertar estas en las situaciones de aprendizaje que se creen.

El indicador inclusión en las unidades que lo permiten de aquellos tópicos que estén relacionados con la vida escolar, familiar y comunitaria, es evaluado en su totalidad de inadecuado ya que el docente solo aborda este contenido en las unidades que vienen programadas en los programas y no realiza un análisis de cuáles otras puede utilizar, además el tópico comunidad no es trabajado.

En la valoración que se realiza al indicador concibe la presentación de situaciones actuadas que sirvan de modelo al escolar es evaluado de inadecuado, el docente no lo concibe en su sistema de clases de Lengua Española, en las observaciones a clases que se realizaron se pudo constatar que no utiliza las posibilidades del contenido para realizar esto, es decir, no lo tiene presente en la organización, planificación y ejecución de sus clases.

Al valorar el indicador aprovechamiento de las potencialidades de la clase para el desarrollo de habilidades de interacción social es considerado poco adecuado, se pudo constatar que rara vez se trabajan esas habilidades, generalmente se realiza accidentalmente, pero no, con una intencionalidad, no aprovechan las potencialidades de la clase para ello, se considera que con una preparación intencional del docente logre encaminar su trabajo hacia ese fin.

El indicador desarrollo de situaciones de aprendizaje en las que el alumno tenga un rol protagónico es valorado de inadecuado, no desarrolla situaciones de aprendizaje en las que el escolar tenga un rol protagónico, asume una actitud pasiva ante el aprendizaje y no se utiliza las distintas formas de organización, el docente sigue siendo el protagonista del proceso y no desarrolla situaciones de aprendizaje que le sirvan de modelo al escolar para emplearla en los contextos donde interactúa.

El indicador adecuada selección de medios textuales se pudo valorar de poco adecuado, no siempre selecciona y utiliza el texto con la intencionalidad de desarrollar habilidades de interacción social para favorecer su preparación para la vida adulta independiente.

Al valorar el indicador adecuada ubicación de los medios en el salón es considerado poco adecuado, no siempre realizan la ubicación para que todos los escolares tengan acceso, en ocasiones no tienen la calidad, tamaño y contenido necesario para que se apropien del mensaje que se les quiere transmitir.

Al realizar la valoración del indicador elaboración creativa de medios adecuados a cada actividad, es considerado poco adecuado, no siempre utilizan variedad de medios en función de atraer la atención de los escolares, si se tiene en cuenta que deben ser estimulados para el aprendizaje y que el uso de los medios de enseñanza facilitan su aprendizaje.

Al analizar el indicador vinculación de la actividad independiente con el contexto donde se desarrolla el alumno es considerado de poco adecuado, lo que está dado porque el docente rara vez realiza actividades independientes que las vincule con la escuela, la familia o la comunidad, contextos importantes para potenciar las habilidades de interacción social.

El indicador, selecciona técnicas e instrumentos para la comprobación y el control de los conocimientos adquiridos es considerado de poco adecuado, no siempre selecciona técnicas e instrumentos para la comprobación y el control de los conocimientos adquiridos, continúa con la evaluación tradicional y las actividades son reproductivas, y poco potenciadora de la preparación para la vida adulta independiente.

En la valoración realizada al indicador inclusión de la familia y la comunidad en la evaluación de los nuevos comportamientos asumidos por el escolar es valorado de inadecuado no se tienen en cuenta estos dos contextos, se continúa con una evaluación que solo involucra al docente y al escolar.

A continuación se realiza el análisis de las subdimensiones que corresponden a la dimensión uno.

La subdimensión dominio de los objetivos en el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental, es valorada de poco adecuado, los tres indicadores que la conforman están evaluados de poco adecuado esto evidencia que los docentes no siempre tienen en cuenta en la determinación y formulación del objetivo la intencionalidad por desarrollar las habilidades de interacción social en sus escolares.



En la subdimensión dominio del contenido en el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental, es valorada de poco adecuada los tres indicadores que la conforman están evaluados de poco adecuado, esto evidencia la falta de intencionalidad por los docentes para el desarrollo de las habilidades de interacción social viéndose reflejado en que se trabaja solo para el desarrollo de las habilidades intelectuales y propias de la asignatura Lengua Española, además no se aprovechan las posibilidades del contenido para que el escolar modele situaciones de aprendizaje para que las utilicen en la vida social e independiente.

En la subdimensión dominio del método en el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental, es valorada de inadecuada, el docente no tiene en cuenta la utilización de métodos que le propicien al escolar tener un rol protagónico durante las actividades que se realizan en las clases de Lengua Española, no tiene en cuenta la creación de las situaciones de aprendizaje, las diferentes formas de organización que le permitan a los escolares realizar interacciones, continúa con la utilización de métodos tradicionales los cuales no valdrán para desarrollar las habilidades de interacción social.

En la subdimensión dominio de los medios de enseñanza en el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental, a pesar de que sus tres indicadores están valorados de poco adecuado, sí existen potencialidades para lograr la selección, ubicación y creación de medios de enseñanza, no solo haciendo uso de los medios tradicionales, sino adicionar la creación de situaciones de aprendizaje, los medios audiovisuales, los software educativos, la utilización de la televisión educativa, la radio, la prensa y algo esencial es la creatividad que debe tener el docente para favorecer el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental.

En la subdimensión dominio de la evaluación en el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental, es valorada de poco adecuado al tener dos indicadores evaluado de poco adecuado y uno de inadecuado este indicador es de gran valor para constatar el desarrollo de las habilidades de interacción social, si se tiene en cuenta que el docente tiene que apoyarse en la familia y miembros de la comunidad para evaluar cuando una habilidad está lograda y cuando no, por tanto es

imprescindible que se involucre a los miembros de la familia y la comunidad en este proceso.

Después de realizar un análisis de las subdimensiones se realiza la valoración de la dimensión actividad del maestro en el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental desde la asignatura Lengua Española.

Al analizar la dimensión uno actividad del maestro en el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental desde la asignatura Lengua Española, se pudo valorar de poco adecuada, no siempre los docentes logran establecer la relación entre cada una de las categoría de la didáctica, no revelan el papel rector del objetivo, así como, la intencionalidad de cada uno para el desarrollo de las habilidades de interacción social que favorezcan la preparación para la vida de estos escolares, pero se considera que existen potencialidades para su transformación.

La causa de que los docentes no ofrezcan intencionalidad al desarrollo de habilidades de interacción social en sus escolares está derivada que los documentos normativos y metodológicos que deben utilizar no traen explicitadas estas orientaciones y el docente solo trabaja por lo que aparece en esos documentos, además en el plan de desarrollo de la especialidad de retraso mental aparecen lineamientos teóricos y metodológicos pero no el cómo utilizar en las asignaturas del currículo y específicamente en la asignatura Lengua Española. El gráfico dos representa los resultados de la dimensión uno en el diagnóstico inicial.

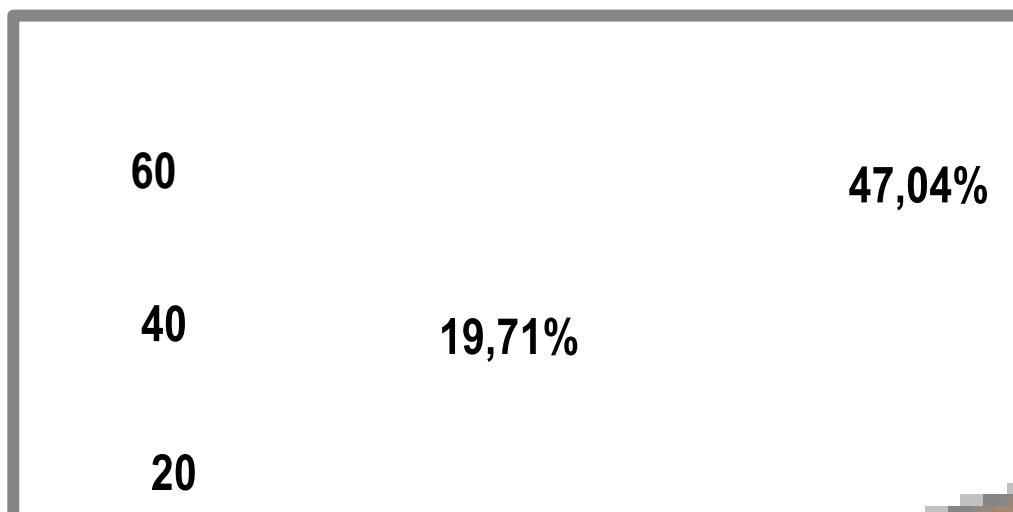


Gráfico 2. Resultados de la dimensión uno. Diagnóstico inicial.

A continuación se realiza la valoración de los indicadores correspondientes a las subdimensiones de la actividad del alumno para el desarrollo de habilidades de interacción social desde la asignatura Lengua Española.

En el indicador extrapolación de los conocimientos adquiridos en la clase a situaciones que se le presenten en el contexto donde interactúa, es considerado de poco adecuado, rara vez los escolares utilizan los conocimientos adquiridos para saber cuando una conducta interpersonal puede ser o no, en función de las personas que intervienen la edad, sexo, objetivo, intereses y de la situación en que tiene lugar si es una clase, un parque, en la playa u otras.

Al valorar el indicador realización de las tareas por niveles de asimilación, es considerado, de poco adecuado, no siempre realiza las tareas transitando por los niveles de asimilación es necesario la utilización de ayudas, apoyos y recursos didácticos, el docente debe organizar situaciones de aprendizaje variadas con disímiles grados de complejidad por tanto se hace necesario dominar las particularidades individuales de cada uno, pues así le permitirá ubicarlos de manera más precisa hacia las operaciones donde radican las mayores dificultades.

En la valoración del indicador demostración en sus modos de actuación del desarrollo de habilidades de interacción social, es considerado inadecuado, lo que está dado porque el escolar no demuestra habilidades que le permitan iniciar una conversación, manejar un rechazo, compartir un juego, utilizar gestos, símbolos, intercambiar información o manifestar sus estados de ánimos, sentimientos, deseos, opiniones, ideas, entre otros.

En el indicador utiliza formas elocutivas en las interacciones que realiza, es considerado, poco adecuado, no siempre utiliza las formas elocutivas en las interacciones que realiza lo que revela que los escolares con retraso mental tienen serias dificultades en la narración, descripción, dramatización, argumentación, exposición entre otra.

Como se refiere en el capítulo anterior el escolar con retraso mental tiene dificultades en la comprensión del lenguaje convencional, ajeno y en su uso; todo esto trae consigo la alteración en la comunicación con el medio ambiente que repercute fuertemente en los

procesos del pensamiento y en todos los procesos psíquicos restantes, no solo sufre el desarrollo de la actividad cognoscitiva, sino la formación o desarrollo de la personalidad. Al valorar el indicador asume la gestualidad adecuada lo ubican como poco adecuado los escolares no siempre utilizan la motricidad del cuerpo o de alguna de sus partes, la organización espacial, temporal de los comunicantes y la comunicación visual.

El indicador realización de conversaciones, es considerado poco adecuado, lo que revela que los escolares con retraso mental la tienen débilmente desarrollada, esto dificulta la comunicación con el adulto por medio del lenguaje, el escolar no siempre participa en conversaciones (inicia, mantiene, termina, se une a la conversación de otros, conversa en grupos)

El indicador demostración durante la actividad de actitudes positivas relacionadas con la disciplina y la responsabilidad, es considerado poco adecuado, esto se revela en que en ocasiones se muestran inhibidos ante una actividad, al querer insertarlos en actividades se aíslan, no muestran comprensión de las responsabilidades.

En el indicador demostración de actitudes adecuadas en su interacción social independiente, se consideró, como poco adecuado lo que se justifica en que los escolares no siempre establecen relaciones de forma independiente, generalmente se apoyan en el maestro y los padres para ello.

Al valorar el indicador demostración de respeto y admiración por los adultos es considerado adecuado, aunque se ubica en esta categoría aún hay insuficiencia por parte de los escolares las cuales se basan fundamentalmente en las actividades que se realizan.

A continuación se realiza la valoración de las subdimensiones teniendo en cuenta el análisis realizado de cada indicador.

En la subdimensión dominio de los elementos cognitivos para el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental, es valorada de poco adecuada, los escolares no utilizan los aprendizajes adquiridos para demostrar modos de actuación correctos acorde al momento y la situación en que se encuentre, es necesario que los escolares aprendan a iniciar una conversación, manejar un rechazo, compartir un juego, utilizar gestos, símbolos, intercambiar información o manifestar sus

estados de ánimos, sentimientos, deseos, opiniones, idea esto es imprescindible para interactuar socialmente de forma independiente.

En la subdimensión dominio de los elementos procedimentales para el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental, a pesar de estar valorado de poco adecuado, se considera que con la utilización de diferentes procedimientos didácticos que le permitan la utilización de un lenguaje verbal o extraverbal, así como, la intencionalidad en las clases de Lengua Española el escolar logrará un desarrollo de habilidades de interacción social que le permitan actuar de forma independiente en la sociedad.

En la subdimensión dominio de los elementos actitudinales para el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental, aunque es valorado de poco adecuado, se considera que los escolares con retraso mental tienen potencialidades para demostrar modos de actuación correctos que se evidencien en la comprensión y responsabilidades de las actividades en cualquier contexto donde interactúen.

A continuación se realiza la valoración de la dimensión actividad del alumno para el desarrollo de habilidades de interacción social desde la asignatura Lengua Española se tuvo en cuenta el análisis realizado de cada subdimensión.

Al analizar la dimensión, actividad del alumno en el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental desde la asignatura Lengua Española se puede valorar de poco adecuada, viéndose reflejado en el poco dominio de los elementos cognitivos, procedimentales y actitudinales, no se logran los niveles deseados en el desarrollo de habilidades de interacción social.

Al considerar los criterios valorativos de los entrevistados, estos refieren que los escolares no logran todavía realizar presentaciones, ser corteses y amables, unirse al juego, cooperar y compartir, iniciar, mantener, terminar y unirse a la conversación de otros o de un grupo, conversar y ser corteses con los adultos, entre otras. Todo esto es comprensible si se tiene en cuenta la definición de retraso mental asumida en el capítulo anterior y los análisis emanados de la dimensión anterior. El gráfico tres representa los resultados de la dimensión dos en el diagnóstico inicial.

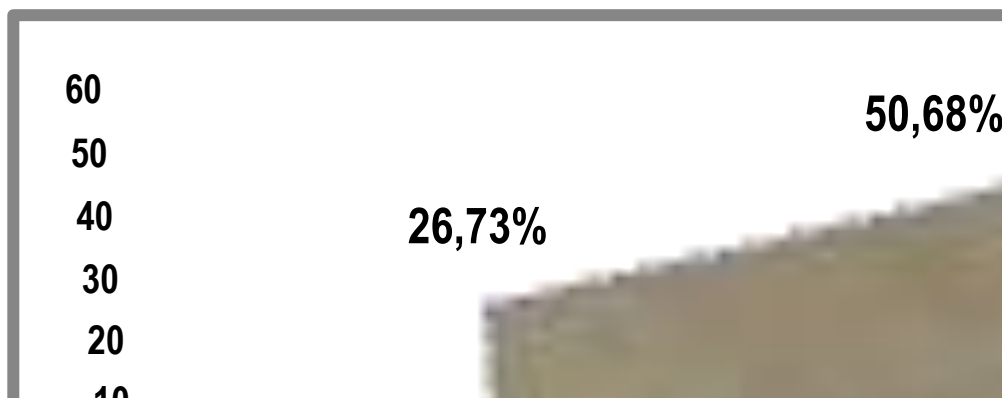


Gráfico 3. Representación de la dimensión dos. Diagnóstico inicial

A continuación se realiza la valoración de la variable teniendo en cuenta el análisis realizado de cada dimensión.

La variable desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental desde la asignatura Lengua Española fue evaluada de poco adecuada, esto significa que no siempre se propicia la preparación del escolar para desarrollar dichas habilidades viéndose reflejado en los resultados de los instrumentos aplicados, por tal motivo no siempre se contribuye a lograr la preparación para la vida adulta independiente de estos. El gráfico cuatro representa los resultados de la variable en el diagnóstico inicial

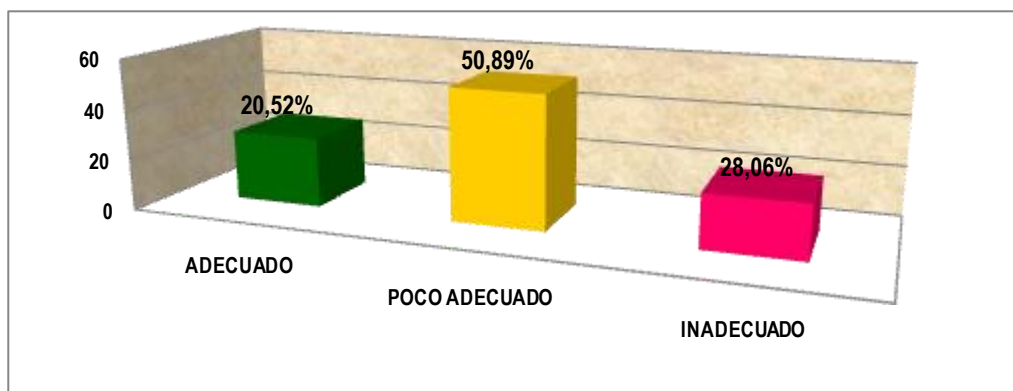


Gráfico 4. Representación de la variable. Diagnóstico inicial

En función de la continuidad de la investigación, se procedió a determinar las causas por las cuales la variable se encuentra valorada de poco adecuada, para lo cual resultó de gran valor la revisión de documentos, dentro de los que se encuentran el plan de desarrollo de la especialidad, programas y orientaciones metodológicas de Lengua

Española para el primer ciclo de escolares con retraso mental, libros de texto; también fueron consideradas las caracterizaciones individuales, libretas de la asignatura Lengua Española, cuadernos de trabajo.

Los resultados de los documentos analizados permitieron precisar que en los programas y orientaciones metodológicas de la asignatura Lengua Española no aparecen explícitamente contenidos que tributen al desarrollo de habilidades de interacción social, se deja a la voluntad del docente, así ocurre con las orientaciones metodológicas que no aparecen sugerencias de actividades que orienten el cómo trabajar.

Un documento de gran valor es el Plan de desarrollo de la especialidad, lo conforman un grupo de lineamientos de carácter teórico, metodológico y práctico que se orientan desde el MINED, en cuyos contenidos existen acciones permanentes y transitorias para su validación. Varias de ellas tienen sus puntos coincidentes con la presente investigación, a pesar de ello es insuficiente el tratamiento que se ofrece al cómo enseñar estas habilidades desde la asignatura Lengua Española.

En la revisión de caracterizaciones se pudo constatar que no aparece ningún elemento relacionado con el desarrollo de estas habilidades, al caracterizar el proceso de enseñanza- aprendizaje se realiza desde lo académico.

Al analizar las libretas y cuadernos de trabajo se evidenció la falta de actividades que, en el plano cognitivo, los preparen para enfrentar situaciones que les pueden ocurrir en las interacciones que realizan en los diferentes contextos.

Otro importante resultado lo ofrecieron las encuestas a la familia, se pudo valorar las insuficiencias que presentan estas para favorecer el desarrollo de sus hijos y con ello la preparación para la vida.

Las principales causas detectadas están relacionadas con la falta de preparación de los docentes para enfrentar el proceso de enseñanza-aprendizaje vinculado a las habilidades de interacción social, dadas fundamentalmente por la no existencia en los documentos, orientaciones y preparaciones que expliquen el cómo hacerlo; en los escolares está dado por la falta de actividades cognitivas que le sirvan para dominar procedimientos y actitudes necesarios para realizar interacciones.

Al resumir los resultados se encontraron logros e insuficiencias entre las que se encuentran:

### **Logros**

- La demostración de modos de actuación correctos evidenciados en la disciplina y responsabilidad ante determinadas situaciones de aprendizaje.
- Utilización de medios de enseñanza que motivan a los escolares a la realización de interacciones.
- Las posibilidades de la asignatura Lengua Española para contribuir al desarrollo de habilidades de interacción social.
- Los maestros y directivos manifiestan interés por mejorar el trabajo relacionado con el desarrollo de habilidades de interacción social en sus escolares.
- Los maestros están conscientes de su papel mediador en el proceso de enseñanza-aprendizaje y de la importancia que cobra este en la Educación Especial.

### **Insuficiencias.**

- Intencionalidad de las acciones que se realizan en las que se vinculen las habilidades de interacción social con situaciones de la vida.
- Posibilidades que ofrece el contenido para que los alumnos se comuniquen de forma verbal o no verbal, de manera que facilite la presentación de situaciones de aprendizajes actuadas que sirvan de modelo al escolar.
- El aprovechamiento de las potencialidades de la clase para el desarrollo de habilidades de interacción social.
- Extrapolación de los conocimientos adquiridos en la clase a situaciones que se les presenten en el contexto donde interactúan.
- La utilización de la gestualidad a cada situación comunicativa que se le presente en cualquier contexto.
- Manifestación de actitudes adecuadas en su interacción social independiente.
- Escaso dominio del tratamiento a las categorías de la didáctica para el desarrollo de habilidades de interacción social.
- La familia tiene conocimiento del rol que debe jugar, pero no siempre favorece el aprendizaje de las habilidades de interacción social de sus hijos.



Estos resultados evidencian deficiencias en la concepción actuante que no garantiza el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental del primer ciclo desde la asignatura Lengua Española, por lo que la investigadora considera necesario elaborar una concepción basada en la contextualización, diversificación e integración, factores estos determinantes, a su juicio, para contribuir al logro de estas habilidades y para que se alcancen niveles superiores en la actividad del maestro y del alumno. (Anexo 16)

Conclusiones del capítulo.

1-En el diagnóstico de la situación inicial se emplearon métodos teóricos, empíricos y estadísticos, que apoyados en la operacionalización del campo de acción (variable dependiente), posibilitaron interactuar con la muestra seleccionada, a fin de caracterizar el estado del desarrollo de habilidades de interacción social de los escolares con retraso mental.

2- Los resultados de los instrumentos aplicados permitieron efectuar el análisis de la concepción actuante en el proceso didáctico de la Lengua Española, se señala con visión crítica aquellos elementos que deben ser transformados. A su vez se realizó el inventario de logros e insuficiencias que presenta el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental, determinándose como causas fundamentales la falta de orientación y preparación de los docentes para enfrentar el proceso de enseñanza-aprendizaje vinculado a las habilidades de interacción social, dada fundamentalmente porque no aparecen en los programas, orientaciones metodológicas y demás documentos actividades u orientaciones concretas en el cómo hacerlo; en los escolares está dado por la falta de actividades cognitivas que le sirvan para dominar procedimientos y actitudes necesarios para realizar interacciones.

Las apreciaciones emanadas de los diferentes instrumentos utilizados ratifican la unidad de criterios de los distintos sujetos implicados en la investigación, todo lo cual evidencia la necesidad de una concepción didáctica que posibilite el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental.

### **CAPÍTULO III CONCEPCIÓN DIDÁCTICA PARA FAVORECER EL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES DE INTERACCIÓN SOCIAL DEL ESCOLAR CON RETRASO MENTAL DEL PRIMER CICLO DESDE LA ASIGNATURA LENGUA ESPAÑOLA.**

En el presente capítulo se presenta la estructura y relaciones de la concepción didáctica propuesta, así como los resultados obtenidos con su aplicación, efectuada a fin de corroborar la validez de la misma en la práctica pedagógica.

#### **3.1. Conceptualización de la concepción didáctica para favorecer el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental del primer ciclo desde la asignatura Lengua Española.**

Para la elaboración de la concepción didáctica se consideraron diversos criterios sobre la definición de este tipo de resultado, entre los cuales están: Ruiz, A. (2000); Silvestre, M. (2001); Guerra, S. (2005); Cobas, C L. (2008); Valle, A. (2010). A continuación se ofrece algunos de ellos.

Sobre concepción Valle, A. (2010), expresó:

Conjunto de objetivos, conceptos esenciales o categorías de partida, principios que la sustentan, así como una caracterización del objeto de investigación, haciendo énfasis y explicitando aquellos aspectos trascendentes que sufren cambios, al asumir un punto de vista para analizar el objeto o fenómeno en estudio. (p.51)

Silvestre, M. (2001, p.45) sostiene que “...una concepción didáctica desarrolladora es concebir y dirigir un proceso de enseñanza-aprendizaje de forma que se logre la integralidad del proceso expresada en que instruya, desarrolle y eduque al estudiante”.

Por otra parte Guerra, S. (2006) definió la concepción didáctica como el:

Sistema de ideas rectoras, requisitos y/o exigencias didácticas fundamentado científicamente en el que se tienen en cuenta las categorías de la didáctica, que puede ser implementada metodológicamente a través de estrategias, procedimientos, alternativas y actividades de enseñanza-aprendizaje de diferente alcance. Puede transitar desde lo más general, es decir un nivel, tipo de enseñanza,

disciplina, asignatura hasta lo más particular centrado en un grado, contenido específico para determinado tipo de alumno. (p.11)

Cobas, C.L. (2008), concibe la concepción didáctica a partir de la diversidad escolar como: un conjunto de ideas, opiniones y juicios acerca de la organización, desarrollo, control y transformación en la práctica, del proceso de enseñanza- aprendizaje, de la asignatura Lengua Española, en el aspecto referido a la construcción (de textos escritos) tomando en cuenta la utilización de las preferencias sensoriales de todos los alumnos, como parte del diagnóstico integral (p.87).

Al realizar un análisis de las definiciones de concepción didáctica anteriormente referidas se puede deducir que las concepciones deben ofrecer elementos que evidencien la realidad para poder realizar una contribución a su transformación, por lo que se debe tener en cuenta formas de cómo actuar en un futuro; es necesario hacerse una idea total del objeto que se investiga. Para lograr un modelo ideal; se debe tener en cuenta el modelo actuante y qué se va a cambiar en el modelo que se propone.

Los autores consultados coinciden en el reconocimiento del carácter sistémico de la concepción didáctica.

Con tales propósitos se crea la presente concepción didáctica, que la autora define como: el sistema de ideas, criterios fundamentados científicamente que conducen a la utilización de un proceder metodológico para enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Lengua Española dirigido al desarrollo de habilidades de interacción social como parte de la preparación para la vida del escolar con retraso mental.

### **3.2. Estructura y fundamentación de la concepción didáctica para favorecer el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental del primer ciclo desde la asignatura Lengua Española.**

La concepción didáctica que se presenta comprende fundamentos generales de carácter filosóficos, lingüísticos, biológicos, jurídicos, sociológicos, psicológicos, didácticos y pedagógicos así como la contextualización de principios que responden a los fundamentos más generales.

En su contenido resultan esenciales las ideas rectoras que son expresión de lo que se debe hacer en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje desde la asignatura

Lengua Española, las que dan lugar a importantes formulaciones acerca de la potenciación del proceso de enseñanza-aprendizaje del escolar con retraso mental.

La salida metodológica de la concepción didáctica se realiza mediante un proceder metodológico, el cual consta de recomendaciones generales y específicas, procedimientos didácticos para el desarrollo de situaciones de aprendizaje, orientaciones a la familia y la evaluación a partir del deber ser del escolar con retraso mental. En ella se establecen diversas relaciones, como: de subordinación, que se manifiestan en el marco de las situaciones de aprendizaje que en esta propuesta se elaboran de manera intencionada por el propósito que tiene, pero en la vida cotidiana se van a enfrentar a situaciones similares; de coordinación por los puntos de contacto y la lógica que se establece entre las habilidades de interacción social y de cooperación entre las distintas instancias educativas (familia, comunidad y escuela).

Se ofrece, además un conjunto de anexos que facilitan la comprensión de la concepción didáctica y su dinámica dentro de los que se destacan por su importancia, procedimientos didácticos con ejemplos de actividades a realizar en cada uno de ellos, situaciones de aprendizaje similares a las que el escolar con retraso mental enfrentará en la vida social.

La concepción didáctica que se propone tiene como objetivo general:

Favorecer el desarrollo de habilidades de interacción social desde la asignatura Lengua Española del escolar con retraso mental con el fin de contribuir a su preparación para la vida.

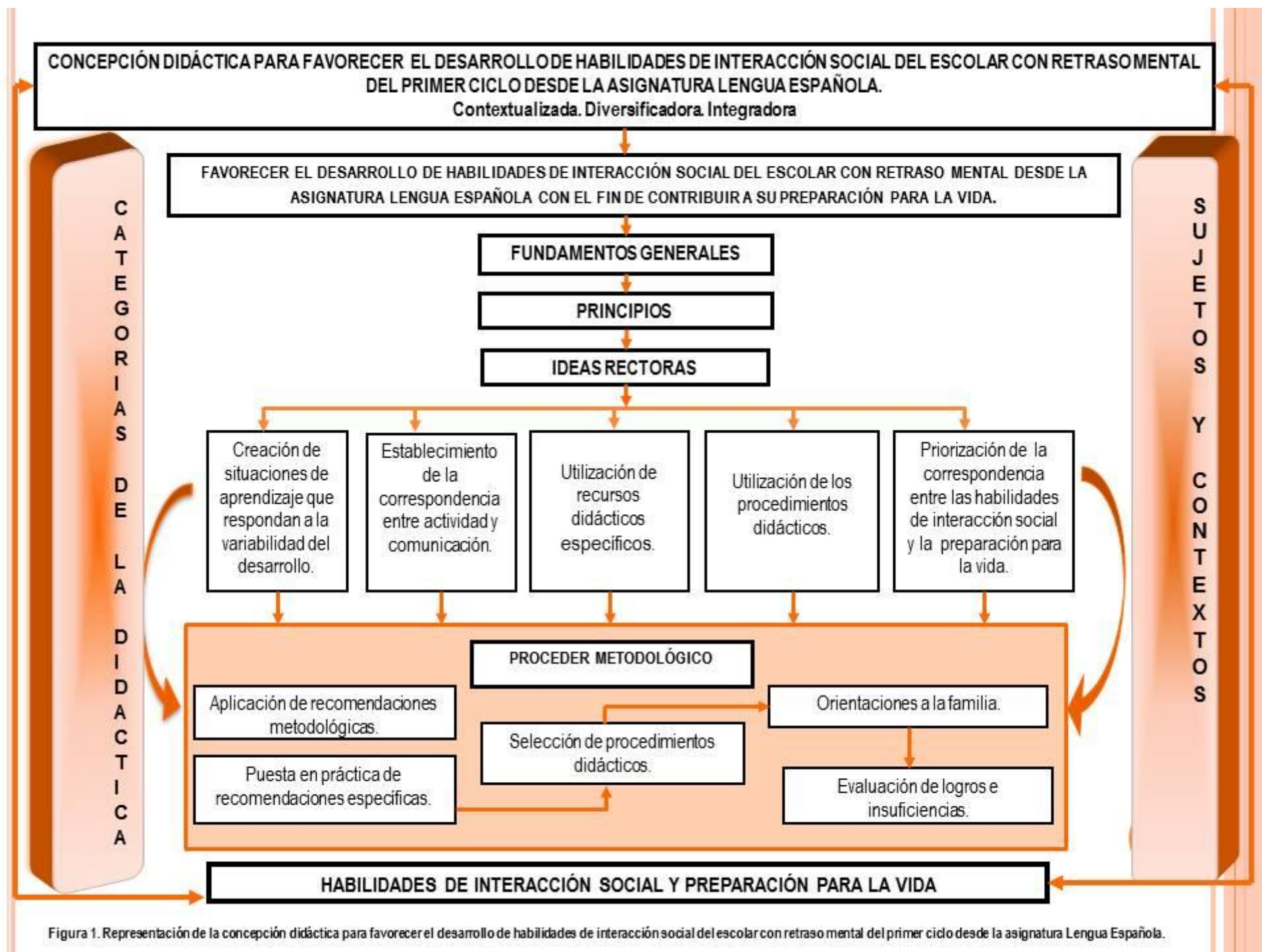


Figura 1. Representación de la concepción didáctica para favorecer el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental del primer ciclo desde la asignatura Lengua Española.

### **Fundamentos generales en los que se sustenta la concepción didáctica.**

Los fundamentos filosóficos tienen su relación con los postulados generales de la filosofía de la educación que parten de un enfoque optimista sobre las posibilidades de desarrollo de las habilidades de interacción social del escolar con retraso mental mediatizado por recursos y apoyos necesarios para su desarrollo.

Se reconoce que los escolares con retraso mental tienen posibilidades de desarrollarse, educarse y contribuir a la transformación del medio que les rodea. Las situaciones de aprendizaje construidas bajo la dirección del maestro transmiten contenidos de la cultura, que responden a las condiciones y exigencias sociales en un momento histórico.

Implicar al escolar con retraso mental en la vida social donde se utilice como medio las habilidades de interacción social contribuyen al mejoramiento de la situación social de desarrollo, a la eliminación de sentimientos de minusvalía y a la elevación de la autoestima como importante vía para la socialización.

Los fundamentos lingüísticos parten del valor que tiene el logro de la comunicación para el escolar con retraso mental y su interacción en los diferentes contextos en que se desarrolla, a través de las diferentes formas de comunicación tanto verbal como no verbal y asumiendo los roles de emisor y receptor con todo lo que ello implica.

A partir de la lingüística del texto se pueden establecer las relaciones entre diferentes aspectos que favorecerán el desarrollo de las habilidades de interacción social, como son: comprender diferentes textos a partir de su audición o lectura, construir los que necesite para interactuar en su entorno, la adecuada selección léxica, el empleo correcto de modos de actuación, la defensa de sus puntos de vista, asumir diferentes actitudes ante determinadas situaciones, utilizar tanto la expresión verbal como no verbal en su comunicación, recurriendo para ello a las formas elocutivas.

Los fundamentos biológicos permiten la comprensión del desarrollo humano como un proceso complejo y la dinámica de la relación causa-efecto, estructura-función, esencia-fenómeno, unidad-diversidad que se expresan como resultado de la relación del organismo con su medio ambiente.

Revela la importancia de la relación del organismo humano como fundamento de la relación dialéctica que se establece entre lo biológico, lo psicológico y lo social en el desarrollo.

Revela el papel rector del sistema nervioso central; su estructura y dinámica funcional, que permite comprender las peculiares características de la actividad cognoscitiva y el funcionamiento intelectual de los escolares con retraso mental, reconocer la importancia de la corrección y compensación, a partir de la indudable plasticidad del cerebro y las posibilidades compensatorias de este, en el desarrollo de los procesos psíquicos, el aprendizaje y la interacción social.

Valora el papel fundamental de la organización de las condiciones sociales y educativas como estímulo para los procesos compensatorios.

Los fundamentos jurídicos son avalados por diferentes documentos entre los que se encuentran:

El Código de la Niñez y la Juventud precisa en su artículo 23 “[...] los niños discapacitados deben tener acceso efectivo a la educación” [...] “con el objetivo de que el niño logre la integración social y el desarrollo individual, incluido su desarrollo cultural y espiritual, en la máxima medida posible”.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) realizó la Conferencia Internacional “La educación para todos para aprender a vivir juntos” efectuada en Ginebra, del 5 al 8 de septiembre de 2001, donde precisó acciones destinadas a la creciente importancia que cobran “...la comunicación, la expresión y la capacidad de escuchar y dialogar, en primer lugar, en la lengua materna para fomentar un desarrollo integral y equilibrado y preparar a la persona para el ejercicio de una ciudadanía activa abierta al mundo”.

En la X Conferencia Iberoamericana de Educación realizada en Panamá, los días 3 y 4 de julio de 2000, se enfatizó en el pleno desarrollo de las potencialidades físicas, mentales, emocionales y el desarrollo de las capacidades relativas a la expresión, comunicación, interacción social, ética y estética, con vista a iniciar su formación para una ciudadanía activa, además, en el respeto a la dignidad y a los derechos de los niños y de las niñas que debe tomar en cuenta sus diferencias individuales, sus

necesidades especiales, sociales, culturales, étnicas y religiosas, desde una perspectiva de género.

Los fundamentos sociológicos parten de la concepción de que el hombre se forma y desarrolla en el proceso de socialización, en los que participan todas las agencias socializadoras, entre ellas la escuela, la familia y la comunidad.

La escuela especial que atiende a escolares con retraso mental es el centro de las relaciones sociales, tiene como encargo principal centralizar y dirigir las influencias educativas que contribuyen a la formación de la personalidad del individuo, donde se establecen relaciones directas y organizadas entre los participantes del proceso, donde el escolar asume roles y funciones sociales convirtiéndose en salvaguarda de la cultura nacional y de los valores más esenciales.

En el entorno familiar es donde el escolar con retraso mental realiza sus primeras interacciones con el medio que lo rodea y tiene sus primeras vivencias, donde se establecen las primeras relaciones afectivas, se introduce un sistema de normas de vida elemental y las primeras regulaciones a la conducta.

Por otra parte, la comunidad constituye el entorno social más concreto de existencia, actividad y desarrollo del escolar, es de extraordinaria importancia el papel de la comunidad en el proceso de socialización del escolar con retraso mental donde, unido a la escuela y la familia, constituye una triada capaz de contribuir al desarrollo de la interacción social del escolar.

Los fundamentos psicológicos parten del enfoque histórico-cultural de Vigotski que aporta una interpretación dialéctico-materialista de la relación hombre-mundo.

Los estudios realizados por Vigotski, L.S. (1931) donde aborda que la función primaria del lenguaje es la comunicación, el intercambio social, la transmisión racional, intencional de la experiencia y el pensamiento de los demás, fundamentan el extraordinario valor del lenguaje humano.

Se tienen en cuenta los planteamientos de Vigotski, L.S. (1931) ya que es importante en el proceso de comunicación del escolar con retraso mental la significatividad en su comunicación y la utilización de diferentes formas para lograrlo.

En las habilidades de interacción social de los escolares con retraso mental resultan de un valor extraordinario las investigaciones de Vigotski, L.S. (1931) y sus colaboradores,



sobre la vía de la transformación del lenguaje como medio de comunicación, como función de la conducta social colectiva, como un medio del pensamiento y una función individual psicológica, lo que proporciona una idea sobre la ley que dirige el desarrollo de las funciones psicológicas superiores, cuyo contenido expresa "... cualquier función en el desarrollo cultural del niño aparece en escena dos veces, en dos planos: primero como algo social, después como algo psicológico; primero entre la gente, como categoría interpsíquica, después, dentro del niño, como una categoría intrapsíquica". (p.145)

Para este autor, las funciones psíquicas superiores existen en dos dimensiones diferentes: primero en el plano social interindividual o interpsicológico y posteriormente, en el plano intraindividual o intrapsicológico.

Todo el desarrollo psicológico del escolar es producto de la mediación que se ejerce sobre ellos, el papel del docente y de los "otros", las vivencias asociadas a la vida cotidiana, que han tenido lugar en el ámbito familiar, escolar y comunitario contribuyen al desarrollo de la interacción social.

La concepción didáctica asume además, fundamentos didácticos que se basan en la Didáctica General y en la Didáctica de la Educación Especial si se tiene en cuenta que el proceso de enseñanza-aprendizaje es por su esencia un acto de comunicación. Solo se habla de que existe comunicación cuando los que participan en esta actividad intercambian informaciones comprensibles por todos los que intervienen, lo cual constituye la propiedad más importante de la enseñanza en su carácter bilateral con el aprendizaje.

La autora de esta tesis considera que el proceso de enseñanza-aprendizaje de los escolares con retraso mental se basa en la perspectiva del papel de formación y desarrollo de la personalidad a través de la actividad, lo vivencial, y la comunicación; incluye las relaciones en diferentes contextos, la orientación y perspectivas de socialización desde su contribución a la preparación para la vida independiente.

El proceso de enseñanza-aprendizaje para los escolares con retraso mental se basa en un enfoque diferenciado, en el que se tiene en cuenta las necesidades y posibilidades, es por ello, que las características individuales de cada uno es necesario conocerlas

para favorecer la asimilación de los conocimientos y más aún si se tiene en cuenta la variabilidad del desarrollo de estos escolares.

Para el escolar con retraso mental es de significativo valor el proceso de compensación social y cultural en la organización de actividades con sus iguales y con los adultos, todo esto repercute de forma positiva en el proceso de desarrollo de las habilidades de interacción social durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El proceso de compensación es una importante particularidad durante la enseñanza-aprendizaje del escolar con necesidades educativas especiales por lo que resulta de gran valor la organización, ejecución y control de las clases de Lengua Española para que el conocimiento sea más asequible.

Durante el proceso de enseñanza-aprendizaje es importante para la adquisición de conocimiento el carácter visual de la enseñanza, los escolares deben ver, tocar, observar, de esta forma les será más fácil expresarse, es por ello, que las vivencias juegan un papel esencial en su desarrollo.

El proceso de enseñanza-aprendizaje debe favorecer las habilidades de interacción social del escolar con retraso metal, lo que tiene lugar en el transcurso de las diferentes asignaturas del currículo escolar con el propósito de contribuir a la formación integral de la personalidad, siendo una vía para la obtención de conocimientos, procedimientos, normas de comportamientos y valores, sin embargo a juicio de esta autora es el currículo de la asignatura Lengua Española el que mayores posibilidades ofrece en cuanto a objetivos, contenidos, métodos y medios para este aspecto.

El proceso de enseñanza-aprendizaje que organiza y dirige el docente debe responder a la diversidad de necesidades para asegurar la participación de todos los escolares y contribuir al desarrollo de habilidades para la interacción social en dependencia de la situación de aprendizaje que se cree y las relaciones que debe establecer con el medio que lo rodea.

El fundamento pedagógico de esta concepción didáctica se basa en la Pedagogía General y Especial; en la relación que estas ciencias poseen como objetivo común, la formación integral de la personalidad.

Se tiene en cuenta el carácter complejo de las interacciones que tienen lugar en la dinámica de la actividad pedagógica y sus resultados en la actividad del maestro y del

escolar desde una perspectiva desarrolladora como fundamento de la didáctica, de manera que se resalte en la dirección del proceso la vinculación de la teoría y la práctica, del contenido con la vida social y se exploten al máximo las potencialidades educativas. Se precisa además, la importancia de que los escolares con retraso mental de acuerdo a sus posibilidades desarrollen habilidades de interacción social y demuestren modos de actuación acordes a nuestra sociedad, partir de una enseñanza que se adelante al desarrollo.

En relación con los fundamentos generales se contextualizan principios a partir de los cuales se sustenta la concepción didáctica elaborada y que han sido aplicados en correspondencia con la obra de Labarrere, G. y Valdivia, G. (1988); Blanco, A. (2001); Addine, F. (2002); Ruiz, A. (2004); Arias, G. (2006); Roméu, A. (2005). Son los siguientes

- Principio de la unidad y la diversidad: se manifiesta en la concatenación universal de los fenómenos y los objetos de la naturaleza, la sociedad y el pensamiento. Toma en cuenta la importancia de otorgar igualdad de oportunidades para todas las personas con una discapacidad, así como el derecho a expresar sus deseos, de respetar y ser respetado, las escuelas tienen que encontrar la manera de educar con éxito a todos los escolares con retraso mental para contribuir al desarrollo de habilidades de interacción social y preparación para la vida.
- Principio de la unidad lenguaje-praxis: desde la concepción dialéctico-materialista se señala la importancia de la comunicación en la práctica social, puesto que esta surge y se desarrolla en el proceso de socialización del individuo, por lo que la comunicación define y posibilita la actividad transformadora del hombre; esta relación dialéctica se integra en un proceso único cuyo fin es social. En la concepción que se propone ello implica que la comunicación debe desarrollarse desde la práctica, por medio de las relaciones que establece el escolar con retraso mental en los diferentes contextos donde se desarrollan.
- Principio de la concepción del lenguaje como medio esencial de cognición y comunicación humana y de desarrollo personal y socio cultural del individuo: se concreta a partir de una concepción didáctica integradora que se

organiza alrededor de las nociones y conceptos específicos que se contemplan en los programas de Lengua Española con una secuencia lógica que implica un enriquecimiento paulatino de sus contenidos con un carácter concéntrico en el tránsito por el ciclo, de ahí la diferencia entre las situaciones de aprendizaje que se elaboran para un grado u otro; de esta forma se produce la relación entre lo que el escolar conoce y lo nuevo que va a conocer y su utilización de forma independiente en la vida cotidiana en las diferentes interacciones que realice, propiciando adaptar las actividades a las necesidades de los escolares con retraso mental, así como estimular sus potencialidades de desarrollo como una respuesta a las necesidades educativas especiales de estos escolares, a través de una didáctica diversificada, contextualizada e integradora.

- Principio de la relación escuela-familia-comunidad: se concreta a partir de una relación directa que se establece entre el aprendizaje y las interacciones que ocurren en la escuela, en la familia y en la comunidad y su correspondencia con las necesidades y potencialidades del escolar con retraso mental, para que utilice los conocimientos adquiridos de forma gradual y sistemática.
- Principio de la unidad entre la actividad, la comunicación y la personalidad: se concreta a partir de la consideración de la comunicación como un proceso que se desarrolla en la actividad y formación de la personalidad, en este caso, en la interacción entre el maestro- alumno, alumno- alumno, alumno-grupo, alumno-familia, alumno-comunidad. El tipo de comunicación, interacción y colaboración que se establece durante este proceso, determina en gran medida el desarrollo de habilidades de interacción social que logre el escolar con retraso mental.
- Principio del enfoque individual y diferenciado: se concreta a partir de las potencialidades que brinda la clase de Lengua Española para un trabajo diferenciado e individualizado ofreciéndole a cada escolar lo que necesita; tener presente el diagnóstico y caracterización por el valor que tiene en la educación especial del escolar con retraso mental, es el punto de partida del proceso de enseñanza-aprendizaje siempre y cuando, los elementos cualitativos estén presentes para conocer mejor el desarrollo del escolar; identificar lo que puede hacer, visto como un proceso explicativo y no descriptivo, sin etiquetar ni

clasificar, orientado a la intervención para satisfacer sus necesidades de apoyos, ayudas, servicios y promover su desarrollo individual para poder realizar una preparación adecuada para la vida con independencia.

La determinación de las ideas rectoras para el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental del primer ciclo desde la asignatura Lengua Española presupone retomar las consideraciones que ofrecen investigadores como: Guerra, S. (2005), Cobas, C.L. (2008) quienes se han referido al proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador de la Historia de Cuba y de las preferencias sensoriales en la construcción de textos escritos.

Guerra, S. (2006) ha definido las ideas rectoras en una concepción didáctica como:

La expresión de un profundo nivel de generalización y elaboración de los conocimientos acerca de qué y cómo se debe concebir la concepción didáctica que se plantea. Son una síntesis macro sobre la que se estructura el sistema de carácter programático de la concepción. (p. 33)

Para Cobas, C.L. (2008) ideas rectoras son:

El sistema de representaciones que rigen los elementos teóricos y metodológicos de la concepción didáctica, desde un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador, sobre la base de elaborar la situación comunicativa, con el empleo de medios visuales, auditivos, recursos del lenguaje gestual, dramatizaciones, expresión corporal, diversas formas de representación gráfica (dibujos, gráficos, esquemas) y de modelación, de manera que se enriquezcan las ideas, se amplíen las vivencias. (p. 84)

Las ideas rectoras que se presentan a continuación no se apartan del contenido de la Lengua Española que aparece en los programas de la asignatura en el primer ciclo y aprovechan las posibilidades de vincularlo a otras aristas relacionadas con la preparación para la vida en aras de lograr un desarrollo de habilidades de interacción social.

- Creación de situaciones de aprendizaje que respondan a la variabilidad del desarrollo del escolar con retraso mental.

Es la idea que jerarquiza la concepción didáctica que se propone, se inserta en el proceso de enseñar y aprender, aplicada a las habilidades para la interacción social,

donde el docente debe tenerla en cuenta para contribuir al desarrollo del escolar y su preparación para la vida. Aplicar este conocimiento significa construir situaciones de aprendizaje de manera que se amplíen las oportunidades de participación social y motivación de los escolares, es decir, que la situación de aprendizaje que construya el maestro favorezca a los escolares a que observen, escuchen, narren, argumenten, dramaticen, expongan, expresen con gestos, de manera que le sirva para el desarrollo de habilidades de interacción social con el fin de comprender los mensajes, enriquecer sus vivencias y ampliar las ideas.

Es importante que los maestros tengan en cuenta que para trabajar con este tipo de escolares deben aprovechar prioritariamente las formas de trabajo en dúos, tríos, equipos, y en ese contexto se realiza la crítica y la autocrítica de manera que perfeccionen su interacción con el medio que los rodea, como vía para confirmar la orientación valorativa sobre diferentes temas de la vida escolar, familiar, comunitaria y social.

Además, deben tener en cuenta que cada escolar puede tener un nivel de desarrollo diferente, en correspondencia con las regularidades de lo biológico y lo social, las condiciones del medio donde se desarrolla, en relación con ello, debe crear la situaciones de aprendizaje teniendo en cuenta sus necesidades y potencialidades a partir de la variabilidad en el desarrollo de cada uno.

➤ Establecimiento de la correspondencia entre actividad y comunicación.

El desarrollo de la personalidad tiene lugar en la actividad y mediante la interacción. Específicamente la actividad humana tiene su expresión en la actividad educativa, laboral, entre otras, y en todas ellas está presente la comunicación. La actividad comunicativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se convierte en una situación compleja, donde se relacionan diversos sujetos con el fin de expresar, crear, recrear y negociar un conjunto de significaciones.

En este proceso basado en el enfoque comunicativo, juegan un papel determinante las prácticas comunicativas. De ahí que, una concepción didáctica demande la utilización de situaciones de aprendizaje para la interacción social de los escolares con retraso mental, esto privilegia las prácticas de la lengua y su realización individual: el habla permite que el escolar gestione, exprese opiniones, asuma actitudes en la vida

cotidiana, que constituyan un punto de partida para el cumplimiento de determinados objetivos; los contenidos deben presentarse de formas diversas, en un proceso evidente de individualización de la enseñanza, donde los mensajes que se transmitan satisfagan la manera de aprender y donde se empleen de forma combinada los diferentes métodos y medios.

La asignatura Lengua Española potencia la comunicación, además, desde el resto de la grada curricular por las demás asignaturas y espacios de los diferentes procesos educativos de la escuela como matutinos, trabajos socialmente útiles, autoservicio, entre otras. Así desarrollan y perfeccionan las posibilidades de comprensión de cualquier texto ya sea en la familia, escuela y la comunidad.

- Utilización de recursos didácticos específicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Lengua Española para escolares con retraso mental.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje los recursos didácticos son medios que el maestro puede utilizar para facilitar la comprensión de este proceso.

Para el desarrollo de habilidades de interacción social en los escolares con retraso mental el uso de los recursos didácticos debe promover la interacción entre ellos con los diferentes contextos en que se desarrollan, si se tiene en cuenta los rasgos individuales y las características del saber socializar.

Es necesario, para favorecer las habilidades de interacción social en estos escolares, la utilización de textos orales u escritos, imágenes, videos, láminas, así como la creación de situaciones de aprendizaje donde el escolar tenga que utilizar recursos del lenguaje verbal y no verbal para interactuar con los demás en diferentes contextos a fin de lograr una participación, primero tutelada y después espontánea, donde se demuestre aptitudes y actitudes.

El uso de recursos didácticos facilita la creación de situaciones de aprendizaje de forma consciente, controlada y parte del reconocimiento de las posibilidades y limitaciones del proceso de enseñanza-aprendizaje del escolar con retraso mental, donde el docente tiene que tener en cuenta la diversidad del alumnado con el cual debe laborar.

- Utilización de procedimientos didácticos según las potencialidades del escolar con retraso mental.

Desde las más tempranas edades se puede dar respuesta al desarrollo de las potencialidades, esto permite proyectar las clases de la asignatura Lengua Española gradualmente, es decir, por niveles crecientes de complejidad para dar salida a los objetivos e incluir diferentes niveles de asimilación, conocimientos y habilidades, poniéndose de manifiesto la necesaria diferenciación de las situaciones de aprendizaje que se creen según avanzan los grados, esto posibilita, además, el abordaje integrador de los conocimientos y la búsqueda de un vínculo más profundo en el proceso de interacción social del escolar con retraso mental.

Los escolares del primer y segundo grado tienen logros importantes en su desarrollo que les facilitarán un progreso en las habilidades de interacción social a través de diferentes procedimientos didácticos como: la narración, exposición, argumentación, descripción, conversación, dramatización, entre otros.

El escolar en esta etapa va a tener la posibilidad de la asimilación de nociones y representaciones primarias sobre los objetos y fenómenos a partir del análisis, síntesis, abstracción y generalización, por lo que el trabajo reiterado con estos procedimientos didácticos le permitirá desarrollar las habilidades necesarias para interactuar en diferentes contextos con la utilización de recursos y apoyos necesarios.

En el tercer y cuarto grado el escolar con retraso mental consolida aspectos importantes del desarrollo inicial. Aparecen, asimismo, mayores potencialidades para su desarrollo entre los que se encuentran aspectos relativos al análisis reflexivo y la flexibilidad, el escolar en esta etapa muestra mayor independencia al interactuar socialmente por lo que la utilización de procedimientos didácticos son necesario para la preparación para la vida adulta independiente y las interacciones que realicen en los diferentes contextos.

Un aspecto que cobra especial relevancia es la comprensión de aspectos relacionados con la vida diaria, por lo que permite establecer una clara diferenciación en cuanto a las actividades que se diseñen desde la clase.

- Priorización de la estrecha correspondencia existente entre las habilidades de interacción social y la preparación para la vida del escolar con retraso mental.

La preparación para la vida está muy relacionada con la aceptación social, la comprensión de sus posibilidades, lo que esto significaría para la sociedad y lo que



representa para ellos como seres humanos, satisfacer las necesidades sociales e individuales en una plena integración social y autonomía personal acorde a sus posibilidades.

Es necesario que se relacionen los contenidos de la asignatura Lengua Española con las necesidades de la vida cotidiana, es precisa la utilización de recursos didácticos y apoyos necesarios para que los empleen en la vida cotidiana, si se tiene en cuenta que la comunicación es más intensa en los momentos de interacción social. No deben descuidarse en estos escolares aspectos de la comunicación no verbal como la gestualidad y la comprensión de las señales del tránsito, por solo citar dos ejemplos.

**Criterios a considerar de las categorías de la didáctica en relación con el desarrollo de habilidades de interacción social de los escolares con retraso mental del primer ciclo desde la asignatura Lengua Española.**

El proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación de los escolares con retraso mental se desarrolla de manera consciente, planificada, organizada y sistemática, a través de las relaciones maestro-escolares, escolares-especialista, escolares-escolares y escolares-grupo con el objetivo de instruir, educar, corregir y/o compensar y desarrollar a los escolares con necesidades educativas especiales, al máximo de sus posibilidades y potencialidades, para formar en ellos una cultura general básica elemental y lograr una adecuada integración social y laboral.

La aplicación del currículo básico de la Educación Primaria, con adecuaciones curriculares muy significativas y significativas en los programas, por las particularidades cognoscitivas de los escolares con retraso mental, determina el carácter específico del proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que los escolares deben permanecer en la misma escuela especial desde el ingreso hasta el egreso.

Aunque se puede apoyar en todas las asignaturas, el mayor énfasis debe hacerse con Lengua Española porque la misma ofrece mayores oportunidades para la creación y desarrollo de las situaciones de aprendizaje orientadas al desarrollo de habilidades de interacción social por las características y los contenidos que en ella se abordan

El objetivo, el contenido, los métodos, procedimientos, medios de enseñanzas y evaluación, se caracterizan por su intencionalidad, flexibilidad, realismo, enfoque individualizado y diferenciado, así como por su contribución, a la corrección y

compensación de las dificultades en las habilidades de interacción social que tienen los escolares con retraso mental.

Los objetivos se reconocen como punto de partida, en tanto establecen las metas, en términos de habilidades de interacción social determinan los conocimientos y habilidades que debe alcanzar el escolar en este proceso. Estos a su vez van a pautar los contenidos, la precisión en la determinación, formulación, cumplimiento e intencionalidad, conduce a los contenidos, los que se manifiestan en la selección de los elementos de la cultura que van a ser adquiridos por los escolares en el proceso de desarrollo de habilidades de interacción social.

Los contenidos se expresan a través del sistema de conocimientos, las habilidades y los valores que se pretenden formar en los escolares en los que se debe tener en cuenta las relaciones interpersonales, los motivos y la participación de los mismos en las distintas situaciones de aprendizaje que se creen para su interacción social en los diferentes contextos.

El sistema de métodos, procedimientos y formas de organización se manifiestan en el proceso de enseñanza-aprendizaje que matiza la actividad del docente y del escolar durante el proceso, expresa el modo de desarrollo, es tal vez de todos los que más relación guardan con las habilidades de interacción social, el maestro debe tener en cuenta su selección e intencionalidad para desarrollar habilidades y facilitar el trabajo en dúos, tríos o en grupo.

Un elemento a tener en cuenta es la utilización de los medios de enseñanza que servirán para la creación de situaciones de aprendizaje, entre los cuales tenemos los videos, láminas, títeres, canciones, adivinanzas que servirán para la motivación de los escolares y su participación en las dramatizaciones, descripciones donde interactuarán con sus coetáneos o adultos dándoles la posibilidad de desarrollar habilidades sociales. Su utilización servirá para realizar un trabajo diferenciado ofreciéndole a cada escolar lo que necesita según sus posibilidades.

La evaluación como función de la dirección del proceso, constituye un elemento importante en la concepción llamada a potenciar las habilidades de interacción social del escolar con retraso mental durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, donde la familia y la comunidad desempeñan un papel importante al ofrecerle al docente

elementos del estado de una determinada habilidad, la regulación de la actividad, por tanto será cualitativamente superior ya que está concebida de forma que contribuya a la independencia del alumno y a que extrapole a situaciones de la vida lo que aprende en la escuela.

### **Relación de los escolares con retraso mental con los contextos donde interactúan.**

El escolar con retraso mental que aprende desde la asignatura Lengua Española posee características especiales en su desarrollo, cuyo impacto en las áreas intelectual-afectivo y motivacional provoca limitaciones para el aprendizaje en general, lo cual no le impide tener acceso al desarrollo de habilidades de interacción social en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Lengua Española si se potencian determinados elementos propiciadores de su interactividad que le sirvan para interactuar socialmente y lograr así, la preparación para la vida.

El maestro que dirige el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Lengua Española tiene como funciones esenciales mediar, diseñar y ofrecer ayudas pedagógicas y recursos didácticos a sus escolares para contribuir a su desarrollo, además, tiene el papel de orientador a la familia y de coordinador con las personas de la comunidad para que participen, de conjunto, en el proceso de enseñanza-aprendizaje para aportar sus experiencias y vivencias.

La familia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Lengua Española se implica a partir de la caracterización familiar que debe convertirse en un instrumento básico para transmitir a esta la necesidad de apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje, el docente debe aprovechar las potencialidades y necesidades en función del aprendizaje, considerar las posibilidades que tiene cada una, la contribución que puede hacer sobre la base de sus experiencias para enriquecer el conocimiento de los escolares con retraso mental.

La comunidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Lengua Española es un espacio importante para el desarrollo del escolar con retraso mental, donde se pueden realizar acciones de cooperación con las distintas instituciones que se encuentran en ella para contribuir a un proceso de enseñanza- aprendizaje donde el escolar sea el

centro y lo más importante para el desarrollo social, de esta forma favorece su preparación para la vida.

Las habilidades de interacción social cobran un sentido fundamental en su relación con las de otra naturaleza que sirven de base muchas veces, a estas habilidades, no obstante existen contenidos que hacen más evidente su formación y ejercitación para su asimilación y dominio.

Para promover el desarrollo de habilidades de interacción social es necesario apostar por una manera diferente de concebir el tratamiento didáctico en el currículo, en general y el aprovechamiento de las fortalezas de cada una de sus áreas en particular, siendo la asignatura Lengua Española integradora por excelencia de su desarrollo a partir de situaciones de aprendizaje que tengan en cuenta las necesidades y potencialidades de los escolares.

Para la elaboración de situaciones de aprendizaje en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Lengua Española se proponen tres etapas:

1. La motivación y orientación de la actividad: el objetivo de esta etapa es lograr una disposición positiva para desarrollar las actividades en que se verá involucrado el escolar. Es necesario hacerle ver la importancia para su interacción en los diferentes contextos, a partir de la significación que este aprendizaje tiene para la vida. Ello puede lograrse, enfrentándolo a situaciones que él no puede resolver o que ejecuta con dificultad. En fin, se trata de lograr el convencimiento de lo necesario que es su aprendizaje para lograr modos de actuación correctos.
2. La asimilación de la habilidad de interacción social: el objetivo de esta etapa es que el docente ofrezca situaciones de aprendizaje en las que sea necesario aplicar la habilidad objeto de estudio, estas deben adecuarse a los intereses de los escolares donde se vean reflejadas las vivencias que tienen acumuladas, esta fase debe estar mediada por los recursos didácticos y ayudas necesarias.
3. El dominio de la habilidad de interacción social: el objetivo de esta etapa es que los escolares alcancen un determinado nivel de dominio en las acciones y las transfieran a nuevas situaciones. El docente creará situaciones de aprendizaje variadas con diferentes grados de complejidad, para ello debe dominar las particularidades individuales de cada uno, pues esto le permitirá orientarlos de manera más precisa

hacia las operaciones donde radican las mayores dificultades. En este momento el escolar desarrolla su independencia extrapolando el conocimiento a situaciones nuevas que se le presenten en los diferentes contextos.

### **Proceder metodológico para la elaboración y puesta en práctica de situaciones de aprendizaje en la concepción didáctica.**

El proceder metodológico se recomienda por investigadores como Ruiz, A. (2006); Guerra, S. (2010); Guerra, Y. (2011); Orosco, M. (2012); García, R. (2014); para dar salida metodológica a una concepción, al considerar que este constituye la manera en que se estructuran los pasos a seguir que permiten al investigador organizar la orientación de las acciones.

En esta investigación se concibe como un *algoritmo de trabajo en el que se puede apoyar el docente para la elaboración y puesta en práctica de situaciones de aprendizaje que promuevan el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental, cuya flexibilidad está condicionada por la manera en que se utilicen recomendaciones generales y específicas, además de la selección de procedimientos didácticos que le aportan singularidad a este proceso en la enseñanza-aprendizaje de la Lengua Española.*

Algoritmo de trabajo para la aplicación del proceder metodológico:

#### **1. Aplicación de recomendaciones metodológicas para la elaboración de situaciones de aprendizaje y promover la interacción social de los escolares con retraso mental.**

El proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrolla y encuentra al maestro como mediador esencial, expresado mediante los diferentes objetivos a alcanzar por todos los escolares a partir de sus potencialidades.

Es necesario que los escolares con retraso mental desarrollen habilidades básicas para la interacción social, de manera que estas se integren en su ejecutoria: actitudinales, para hacer amigos; conversacionales; de relación con los adultos; de expresión de sentimientos, emociones y opiniones.

La Educación Especial se plantea y toma en cuenta la responsabilidad que tiene la formación integral de los escolares con retraso mental, lográndose esta a través de la salida del proceso de enseñanza-aprendizaje en todos los contextos educativos,

laborales, familiares y comunitarios, en los cuales se desarrolla el escolar con retraso mental para elevar la eficiencia en el accionar de todos los factores de la institución y posibilitar así el cumplimiento del fin y los objetivos previstos para este nivel de enseñanza.

Las exigencias sociales son indicadores que precisan los objetivos y por ende se hace necesario seleccionar los contenidos y actividades de aprendizajes que satisfagan las aspiraciones comprendidas en el encargo social.

El proceso de enseñanza-aprendizaje constituye la vía mediatizadora esencial para la apropiación de conocimientos, habilidades, hábitos, normas de relación, de comportamiento y valores, legados por la humanidad que se expresan en el contenido de enseñanza en estrecho vínculo con las actividades docentes y extra docentes de los estudiantes.

Todo el sistema categorial orienta al docente en ¿Para qué enseñar? y ¿Para qué aprender? ¿Qué enseñar y aprender? ¿Cómo enseñar y cómo aprender? ¿Con qué enseñar y aprender? Todas ellas orientan al docente, en la preparación del sistema de clases de la asignatura Lengua Española, hacia la flexibilidad e intencionalidad para trabajar en correspondencia con el contexto y las características de la escuela especial para escolares con retraso mental, debe tener una salida coherente.

Para lograr el éxito en la aplicación del proceder metodológico es necesario tener presente varios criterios para su implementación:

- Posibilitar en el aula interacciones entre los iguales y con el profesor, por ejemplo, trabajos en pequeños grupos, dúos, tríos.
- Desarrollar actividades de dramatización, narración, argumentación, exposición, conversación donde se utilicen también otros códigos o sistemas de comunicación (gestos, dibujos, música, etc.), se debe reforzar y alabar cualquier intento comunicativo que el niño realice.
- Producir interacciones durante los aprendizajes que se manifiesten en la colaboración, el intercambio, el esfuerzo intelectual, elementos de una actividad compartida que permite cambios tanto en lo cognoscitivo como en lo procedimental y actitudinal.

- Organizar un clima atrayente en la escuela, que lejos de prohibir, incite a todos los escolares a interactuar, según sus posibilidades.
- Crear espacios de contextualización y apertura para la interacción en correspondencia con las características de los escolares y docentes que allí asisten, así como, el contexto socio- cultural y comunitario en que se halla enclavada la escuela.
- Desarrollar formas de actividad y de comunicación colectivas que favorezcan el progreso intelectual y expresivo de los escolares, de modo que posibiliten la adecuada formación integral de su personalidad.

La estimulación de las habilidades para la interacción social contribuye, no solo a perfeccionar los usos idiomáticos de los escolares, sino que además les permite mejorar su sistema de relaciones sociales y con ello impulsa, favorablemente, el desarrollo socio-afectivo del niño y la formación integral de su personalidad.

## **2. Puesta en práctica de recomendaciones específicas para el desarrollo de situaciones de aprendizaje en las clases de Lengua Española.**

Para favorecer, didácticamente, el desarrollo de habilidades de interacción social es necesario tener en cuenta los componentes didácticos y darle una intencionalidad a cada uno para el trabajo con las habilidades de interacción social.

Estas situaciones de aprendizaje son opciones que se ofrecen a los docentes para clarificar las vías que pueden llevarse a cabo para instrumentar, en la práctica escolar, las exigencias teóricas y metodológicas expuestas anteriormente.

Como opciones, son susceptibles a variación y enriquecimiento a partir de las condiciones reales de los diversos escenarios escolares y de la experiencia del docente, así como del diagnóstico y caracterización de cada escolar.

Las situaciones de aprendizaje que se proponen le ofrecen al docente la posibilidad de poderlas vincular con los contenidos de la Lengua Española (Anexo 17). En ellas se incluyen los componentes de la didáctica como elementos básicos para el desarrollo de un proceso de enseñanza-aprendizaje, donde el escolar con retraso mental se enfrenta a situaciones de la vida cotidiana en los diferentes contextos donde él interactúa, debe tener en cuenta los procedimientos didácticos aprendidos en las clases de Lengua Española como complemento del método de enseñanza, que le permitirán la creación

de situaciones de aprendizaje a partir de las características del contenido, promover el desarrollo cognitivo, procedimental y actitudinal necesarios para la vida.

La clase de Lengua Española constituye un espacio de gran valor para desarrollar las habilidades de interacción social del escolar con retraso mental, por tanto el propósito fundamental debe ser el cuidado constante de estas, tanto el maestro como los escolares deberán mantener el mismo interés en la aspiración de comunicarse lo mejor posible.

La escuela especial debe insertar a la sociedad un escolar capaz de desarrollar y aplicar habilidades de interacción social, que le permitan la comunicación con sus semejantes, expresar sentimientos, actitudes y opiniones, respetar el derecho de los demás y con ello aprender a ser felices y a hacer felices a los demás.

Por todo lo anterior es necesario abordar recomendaciones específicas para su instrumentación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las clases de Lengua Española donde el docente oriente al escolar con retraso mental a:

- Utilizar de forma activa, creativa e independiente los elementos cognoscitivos, procedimentales y actitudinales que han adquirido, tener en cuenta sus posibilidades y necesidades de acuerdo con la situación de aprendizaje presentada.
- Proyectar sus puntos de vista, tratar con los iguales, familiares, vecinos, donde ejerza influencias positivas en aquellos que se ajusten mejor al tema que se analiza.
- Realizar un papel protagónico al insertarse en el medio social que constituye el aula como situación comunicativa especial.
- Interactuar con su maestro, amigos y familiares en el proceso de su aprendizaje y demostrar modos de actuación adecuados.
- Participar en la toma de decisiones de aspectos que afecten a todo el grupo.
- Utilizar el desarrollo de actividades lúdicas o de otro tipo dentro de la clase de Lengua Española para lograr espacios de interacción alumno-alumno, alumno-maestro, alumno-grupo.
- Respetar las reglas de comportamiento adoptadas por el grupo para determinadas ocasiones.



- Estimular en los escolares el deseo y la necesidad de expresión tanto verbal como no verbal según sus posibilidades.
- Proporcionar y aprovechar los espacios para que puedan expresarse.
- Orientar adecuadamente, para un mejor aprovechamiento de las posibilidades que brinda el currículo para poder interactuar en los diferentes contextos.
- Utilizar los recursos didácticos y apoyos necesarios para lograr el desarrollo de habilidades de interacción social.

Los elementos anteriores, crean condiciones favorables para estimular el desarrollo de habilidades de interacción social desde la asignatura Lengua Española, por lo que se consideran como la plataforma teórica necesaria que posibilita ascender cualitativamente, en lo que a tratamiento y atención a las habilidades de interacción social de los escolares con retraso mental se refiere, durante todo el proceso educativo.

Como consecuencias de lo anterior, el maestro deberá:

- Ser un patrón lingüístico ante sus escolares, hacer uso de un vocabulario amplio y variado, su pronunciación debe ser clara y correcta, de modo que le ofrezca a sus escolares un patrón adecuado de expresión.
- Saber crear y conducir situaciones de aprendizaje que pongan a los escolares con retraso mental en condiciones de aplicar los conocimientos, procedimientos y actitudes necesarias para su solución.
- Proporcionar el intercambio dentro del grupo, donde el escolar con retraso mental pueda revelar sus criterios, opiniones y valoraciones acerca del tema que se aborde.
- Lograr en sus escolares un lenguaje oracional y que sean capaces de extrapolar los conocimientos adquiridos a situaciones de la vida diaria que se les presenten en las distintas interacciones que realizan.
- Ofrecer atención en todas las actividades que se realicen a las formas de expresión verbal y extraverbal.
- Utilizar métodos y procedimientos que orienten y activen a los escolares hacia la búsqueda independiente del conocimiento, así como, la presentación de situaciones actuadas que sirvan de modelo al escolar ante situaciones similares

en los diferentes contextos de actuación en las interacciones que se les presenten.

En función de lograr un proceso donde se establezcan relaciones interactivas, se debe enseñar al escolar con retraso mental cómo hacerlo. El docente debe crear condiciones para propiciar que el escolar construya determinadas formas y maneras para:

- Establecer comunicación y saber por qué la realiza (para sentirse bien, para obtener lo que desea, para que los demás lo evalúen bien, para que lo quieran, para que lo ayuden, para que lo acepten, entre otras).
- Comprender que el aprendizaje es un proceso interactivo lo cual implica necesariamente, el empleo del diálogo y el trabajo conjunto entre el maestro, el escolar y entre los propios alumnos.
- Emplear dinámicas y técnicas participativas en las que se creen situaciones que planteen a los escolares determinadas tareas en las que ellos sientan la necesidad de expresarse y participar activamente en la construcción del conocimiento.

Es necesario abordar aspectos que deben ser tenidos en cuenta para lograr que el proceso comunicativo en la asignatura Lengua Española adquiera significado dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje y favorezca el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental, para ello es importante:

- Crear un clima interactivo, que estimule el respeto, la confianza, la motivación y la aceptación recíproca. Por tanto se hace necesario el estímulo a los escolares a participar y a intercambiar en diferentes situaciones.
- Hacer llegar al escolar el conocimiento a través de la utilización de métodos y medios de enseñanza acorde a sus posibilidades y necesidades donde él sea un participante activo del proceso que implica una labor de búsqueda y reflexión conjunta.

Esto implica que el maestro en las clases debe aprovechar o crear situaciones de aprendizaje donde los escolares se enfrenten a situaciones de la vida diaria para así impulsar su desarrollo, lo cual ofrece la posibilidad al docente de trabajar la zona de desarrollo próximo.

El desarrollo de habilidades de interacción social en los escolares atraviesa, también, por la perspectiva de la atención a las diferencias individuales, donde en ocasiones es necesario el uso de recursos didácticos específicos, apoyos y ayudas para lograr la solución de una tarea.

Es imprescindible el diagnóstico que debe poseer el maestro acerca de la preparación del alumno para plantearle nuevas exigencias en el conocimiento, continuar contribuyendo a la formación de un sentimiento o de una cualidad, para cualquier propósito que implique un avance en su formación y desarrollo.

Una concepción didáctica para favorecer el desarrollo de habilidades de interacción social, sustentada científicamente requiere conocer de manera integral al alumno, sus logros, posibilidades y necesidades para determinar cómo proceder.

### **3. Selección de procedimientos didácticos que favorecen el empleo de situaciones de aprendizaje**

Se presentan a continuación los diferentes procedimientos que se emplean en las situaciones de aprendizaje que se proponen. (Anexo 18)

Estos procedimientos didácticos, cuya efectividad ha sido demostrada por los especialistas de la lengua Almendros, H. (1971); García, D. (1976), Cassany, D. (1994); Arias, G. (2003); Díaz, A. (2007), en numerosos estudios, devienen en habilidades que todo escolar debe dominar, primero que todo, por la importante función social que cumplen. Enfocar su implementación desde un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador brinda la posibilidad de atender la diversidad y ofrecer a cada quien según sus posibilidades y necesidades.

Se efectúa un análisis de los procedimientos didácticos que a juicio de la autora, responden a las situaciones de aprendizaje que enfrentará con mayor frecuencia en la vida cotidiana el escolar con retraso mental.

La descripción: en el texto oral es la forma de representación de lo individual concreto o abstracto mediante palabras; consiste en exponer las cualidades de los objetos, fenómenos, procesos y seres, a partir de la percepción que el individuo ha logrado conformar acerca de él y acumula datos e impresiones sobre el objeto descrito, lo que facilita su aprehensión como un todo. Orienta la atención hacia aquellos detalles más significativos que caracterizan el objeto. El escolar con retraso mental se valdrá de ella

con mayor frecuencia en su interacción social, en la medida en que se ejercite suficientemente en el aula porque contribuye a hacer conscientes a estos sujetos del mundo que los rodea. Este es un aspecto muy importante porque estos escolares tienden a no discernir lo esencial al describir, centrar su atención en un objeto aislado del conjunto, independientemente de que esté o no en primer plano.

La narración: en las habilidades de interacción social permite presentar la secuencia y consecuencia de los hechos, su historia, entre otros elementos de interés. Se caracteriza por presentarlos organizados temporalmente o mediante la relación causa-efecto. Núñez, R. y Del Tesso, E. (1996).

Esto es esencial para el escolar con retraso mental porque le permite referir a otros individuos sus vivencias personales y debe ser muy ejercitada en clases desarrollándoles criterios de apreciación en relación con los acontecimientos que pueden y deben ser narrados y los que no resultan convenientes a los afectos sociales.

Conversación: acto verbal por excelencia mediante el cual se expresa el pensamiento propio e interpreta el ajeno. Es la forma básica que permite la interacción entre dos o más personas. Posee dos modalidades: como ejercicio formativo espontáneo y como elaboración de ideas acerca de un tema determinado (conversación heurística).

Esta última modalidad muestra características cercanas al debate y su función radica en intercambiar diferentes puntos de vista para llegar a una conclusión válida.

La conversación puede adoptar dos estilos: el formal y el informal, los cuales están determinados, principalmente, por el contexto y la situación comunicativa en que se presenta.

El empleo del diálogo o la conversación permite al escolar con retraso mental, desarrollar habilidades de interacción social donde él tenga que iniciar, mantener o intervenir en la misma haciendo uso de la comunicación verbal o extraverbal.

Dramatización: es la representación teatral de un texto donde lo más importante es el resultado final, en la representación con fines didácticos lo más importante es el proceso de preparación que este incluye. De forma intencional se busca estimular en los escolares elementos propios del lenguaje, en la misma medida en que se posibilita el desarrollo integral de su personalidad.

Mediante ello se estimula al escolar con retraso mental, para mostrar actitudes positivas relacionadas con la disciplina y la responsabilidad, respeto y admiración por los iguales, familiares y adultos, así como, formas adecuadas de interacción social independiente.

La selección de los textos a escenificar debe ser un elemento a tener en cuenta para garantizar que su contenido sea también educativo e incluya valores éticos y estéticos importantes para la formación de los escolares. Estos deben estar en correspondencia con la edad y las características psicopedagógicas de los escolares que participan en la dramatización.

En el uso de estos procedimientos didácticos es indispensable que el docente adecue sus metas de acuerdo con el nivel de desempeño cognitivo que es capaz de lograr este escolar, lo mismo ocurre con los niveles de asimilación aplicativo y creativo, lo cual no quiere decir que no se produzca un tránsito, pero es más lento y requiere de más sistematización.

La exposición: en este tipo de escolar debe acercarse a la descripción. En ella aparecen pensamientos, ideas, opiniones, que constituyen abstracciones y estas se presentan acumuladas sin que se establezcan entre ellas, vínculos lógico-temporales. En este sentido, se asemeja a la descripción, porque se nos presenta como un catálogo o inventario de ideas, más que como un sistema conceptual coherente. Por esta razón, se puede invertir el orden de los párrafos, sin que el texto pierda coherencia. Van Dijk, T. (2000). Es propia de la presentación de las ideas sobre cualquier situación de la vida cotidiana del escolar con retraso mental, por lo que debe ejercitarse con frecuencia en clase.

La argumentación: presenta hechos, problemas y razonamientos, de acuerdo con la opinión de quien la desarrolla, los relaciona con las abstracciones y las generalizaciones que sostienen un juicio. En ella se establecen vínculos lógico-temporales y de causa-efecto. En su estructura, el texto argumentativo consta de una tesis y la presentación de las razones o argumentos que la sustentan. Puede resultar especialmente complejo para el escolar con retraso mental porque el funcionamiento de sus procesos mentales de inducción-deducción y análisis-síntesis son más lentos y simples en correspondencia con el grado de retraso que presente, pero por ello no se

debe renunciar a ejercitarlo con la mayor frecuencia posible porque en la vida cotidiana estos escolares requieren de él para interactuar con otros sujetos y se sienten especialmente desvalidos cuando no logran persuadir a sus interlocutores de sus razonamientos.

#### **4. Ofrecimiento de orientaciones a la familia para la creación de situaciones de aprendizaje en el hogar favorecedoras de la interacción social aprovechando las fortalezas del contexto escolar, familiar y comunitario.**

La familia es la primera vía para el desarrollo de habilidades de interacción social con el medio que lo rodea, de ahí que se deban aprovechar todas las potencialidades para contribuir a su desarrollo.

Es la encargada, unida con la escuela, de la educación del escolar, por tal razón existe una relación de colaboración entre ellas, y debe contribuir al desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, es ella la encargada de propiciarle momentos de interacción en el núcleo familiar y en la comunidad, aprovechar los espacios adecuados para ello, entre los que podemos mencionar:

- Participar en actividades recreativas, culturales y deportivas donde el escolar sea protagonista.
- Crear situaciones de aprendizaje con los miembros de la familia (abuelos, hermanos, padres, entre otros).
- Crear espacios donde el escolar narre situaciones que se le han presentado en la escuela, comunidad o en otro contexto.
- Permitir que el escolar se comuniqué de modo que utilice tanto la expresión verbal o extraverbal.
- Estimular cualquier avance que tenga en el desarrollo de las habilidades de interacción.
- Crear grupos de juegos con otros niños de la comunidad, dándole una participación activa.

#### **5. Evaluación de los logros e insuficiencias del escolar con retraso mental con la participación de la familia y la comunidad.**

La concepción didáctica dirigida al desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental del primer ciclo se evaluará a partir del cumplimiento del deber ser que permita:

- Lograr la fundamentación de los sustentos del desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental en su núcleo teórico y metodológico considerando la creación de situaciones de aprendizaje y la utilización de procedimientos didácticos como funciones fundamentales.
- Orientar al docente en la organización, ejecución y evaluación del proceso de enseñanza- aprendizaje desde la asignatura Lengua Española favoreciendo a la interacción social como contribución a la preparación para la vida.
- Adecuar las actividades a las necesidades de los escolares con retraso mental, así como estimular sus potencialidades de desarrollo a través de una didáctica desarrolladora, contextualizada e integral.

Los componentes didácticos se ven reflejados de la siguiente forma:

Los objetivos contemplan diferentes niveles de asimilación como son: reproductivo, aplicativo y creativo, articulan los diferentes contextos donde se desenvuelve el escolar con retraso mental contribuyendo al desarrollo de su pensamiento lógico, sentimientos, cualidades positivas de la personalidad y que comprenda la riqueza de la interacción social.

Es necesaria la intencionalidad del objetivo hacia el desarrollo de las habilidades de interacción social, elemento esencial para que desde la asignatura de Lengua Española el docente centre el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los contenidos son básicos para la vida y se diversifican, equilibrando lo conceptual y lo procedimental con lo actitudinal, permiten la inclusión en las actividades modeladas de diferentes perspectivas: personal, escolar, familiar y social, para favorecer el desarrollo de los escolares, su participación y motivaciones en diferentes situaciones de aprendizaje que se les presenten.

Se utilizan métodos, procedimientos y formas de organización en los cuales el escolar tiene un papel más activo, centrado en un aprendizaje desarrollador según sus posibilidades, las situaciones de aprendizaje tienen un carácter creativo, dan preferencia a métodos y procedimientos productivos interactivos, se prioriza la relación

maestro-alumno, alumno-alumno, alumno-grupo, alumno-comunidad, alumno-familia, así como el trabajo en dúos, tríos, pequeños grupo entre otros.

Los procedimientos que se sugieren en la concepción didáctica elaborada se pueden utilizar en las clases de Lengua Española, con un carácter práctico y vivencial para ello es necesario la diversificación de materiales y medios de enseñanza, se deben aprovechar las posibilidades que brindan la televisión, los software educativos, la prensa, la radio para que se facilite la realización de conversaciones, narraciones, dramatizaciones entre los escolares.

La evaluación tiene un carácter diferenciado y ha de ser continua, integradora, no discriminatoria, ni clasificatoria, está inmersa en el proceso de enseñanza- aprendizaje de la Lengua Española con la finalidad de detectar las dificultades en el momento en que se producen, averiguar sus causas y en consecuencia, adoptar las actividades de enseñanza- aprendizaje, es importante tener en cuenta las distintas formas y tipos de evaluación.

Es importante que el docente tenga la intencionalidad de cada componente didáctico para el desarrollo de las habilidades de interacción social de sus escolares.

El escolar debe conocer para qué le son útiles los resultados obtenidos y cómo avanza con respecto a sí mismo, resulta muy importante evaluar el progreso en cada escolar, así como identificar su comportamiento en situaciones evaluativas, su interés y motivación, la forma en que rectifica sus errores, si lo hace, la manera de enfrentar la tarea, cómo asimila la ayuda y alcanza niveles superiores en su desarrollo.

La razón que más justifica este empeño, está dada en el valor humano que encierra y la contribución que se realiza para mejorar la calidad de vida de estos escolares a través de las múltiples posibilidades que brinda la escuela especial, de manera que se logra proyectar una concepción didáctica que supera a la actuante.

### **3.3 Validación de la concepción didáctica para favorecer el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental del primer ciclo desde la asignatura Lengua Española.**

La obtención de los criterios más importantes sobre los resultados de la concepción didáctica y la fundamentación teórica y metodológica, para garantizar la factibilidad del desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental del primer



ciclo desde la asignatura Lengua Española, se realiza durante la tercera fase de la investigación. Para ello la validación teórica fue realizada mediante la valoración del criterio de expertos, y la empírica a través de la sistematización de experiencias realizándose esta mediante reunión metodológica, talleres de sensibilización, preparación, sistematización, observaciones a clases, pruebas pedagógicas y entrevistas a directivos y a la familia.

De extremo valor resultaron los criterios emitidos por los expertos, los que primero reconocieron la necesidad del desarrollo de habilidades de interacción social y luego ratificaron la fundamentación científica y la factibilidad de la concepción didáctica en aras de la preparación para la vida de los escolares con retraso mental.

Resultados de la valoración por criterio de expertos.

Con el objetivo de comprobar la validez de la concepción didáctica y su metodología desde el punto de vista de contenido, se decidió realizar la comprobación mediante el criterio de expertos. Según Campistrous, L. y Rizo, C. (1998), existen diferentes procedimientos para hacer objetiva la selección de los expertos. Se asume el procedimiento de autovaloración de los expertos, que como señalan estos autores, es un método sencillo y completo, pues nadie mejor que el propio experto puede valorar su competencia en el tema en cuestión.

Una vez formulado el objetivo se procedió a establecer los criterios de selección de los posibles expertos: poseer el título de Licenciado en Educación Especial, Máster o Doctor en Ciencias Pedagógicas, disposición para participar en la investigación, tener una experiencia profesional superior a los 10 años, trayectoria destacada en la investigación, resultados satisfactorios en la evaluación profesoral,

Posteriormente, se les propuso a los posibles expertos realizar una autovaloración, por considerar que en ella valoran su competencia y las fuentes que les permiten argumentar sus criterios en el tema de la investigación.

A continuación, se determinó el coeficiente de competencia, a partir de la fórmula siguiente:

$$K= 0.5 (kc + ka)$$

Para definir el coeficiente de competencias ( $k$ ), se solicitó a los expertos su autovaloración, a partir de las fuentes que les permiten argumentar sus criterios en el tema en cuestión. Se utilizó el siguiente procedimiento.

El coeficiente de conocimiento ( $k_c$ ) de los expertos, se determinó a partir de la autovaloración de sus competencias y ubicándolas en una escala de 0 a 10, donde «0» representa que el experto no tiene conocimiento alguno sobre el tema y «10», expresa un alto dominio sobre este. De acuerdo con su autovaloración, el resultado se multiplica por 0,1 para llevarlo a escala de 0 a 1.

Por otra parte, el coeficiente de argumentación ( $K_a$ ), se estima a partir del análisis que realiza el posible experto de sus conocimientos. Para determinar este coeficiente, se solicita que marque con una cruz cuál de las fuentes considera que ha influido en su conocimiento, de acuerdo con el grado de influencia (alto, medio y bajo) que posee de cada una de ellas. Utilizar los valores de la tabla patrón para cada una de las casillas marcadas, se calcula el número de puntos obtenidos en total, por medio de la sumatoria; estos, determinan el coeficiente de argumentación. Entonces, sustituir los valores de  $k_c$  y  $k_a$  en la expresión inicial, se obtuvieron los valores de  $k$  para cada uno de los expertos, los que se comportaron de la siguiente manera: 0,80; 0,85; 0,90; 0,95.

De los 32 expertos a los que se les aplicó la encuesta del (Anexo 19), fueron seleccionados 30, según el nivel de competencia manifestado. De ellos, 28 poseen un nivel de competencia alto en el tema que se investiga, ya que sus valores se ubican en la categoría  $0,85 < k < 1$  y dos, tienen un nivel de competencia media, pues sus valores se ubican en la categoría  $0,70 < k < 0,85$ .

En el (Anexo 20), se muestran los resultados de la autovaloración de los expertos.

La operación se realizó siguiendo el código de interpretación de tales coeficientes de competencia:

Si  $0,8 < k < 0,1$ , coeficiente de competencia es alto.

Si  $0,5 < k < 0,8$ , coeficiente de competencia es medio.

Si  $k < 0,5$ , coeficiente de competencia es bajo.

El grupo de expertos quedó conformado por:

3 Doctores en Ciencias (10%).

6 Profesores con categoría docente de auxiliar (20%).

21 Máster en Educación Especial (70%).

Se realiza una primera ronda donde los expertos ofrecieron sugerencias tales como: agregar una idea rectora relacionada con las habilidades de interacción social y la preparación para la vida; incluir a la familia y la comunidad como contextos importantes en el desarrollo de las habilidades de interacción social.

Al analizar estas sugerencias se rediseñó la concepción didáctica y se obtuvo los siguientes resultados.

El análisis de la información obtenida en la segunda ronda del cuestionario aplicada a los expertos, según la encuesta del (Anexo 21), reveló los resultados que aparecen en el (Anexo 22), con la aplicación del método Delphy.

Todos los expertos, de modo general, reconocen la validez de la concepción didáctica propuesta lo que permitirá el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental.

Aplicación parcial de la concepción didáctica dirigida al desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental.

La concepción didáctica se comenzó a aplicar en el curso escolar 2011-2012 y se continuó en el primer semestre del curso escolar 2012-2013, se utilizó para ello una muestra de los grupos muestrales utilizados. Esta estuvo conformada por un total de 79 participantes. De ellos 30 escolares con retraso mental del primer ciclo, 30 familiares, 12 maestros, 7 directivos de Educación Especial de las escuelas especiales “Toni Alomás Serrano” del municipio La Palma, “Alfonso Valdés Cabrera” del municipio San Juan y Martínez, “Carlos Fonseca Amador” del municipio Guane. La intención obedeció a que todos los participantes estuvieran relacionados con escolares con retraso mental del primer ciclo.

La aplicación de la concepción didáctica fue monitoreada por la investigadora y por los representantes de la asignatura Lengua Española en cada uno de los municipios seleccionados, se realizó utilizando la sistematización de experiencias

La sistematización de experiencias es un proceso que se realiza para comprender e interpretar una o varias experiencias. Supone compartir, comunicar y confrontar tanto con la producción teórica que fundamenta una experiencia como con prácticas similares.

La sistematización de experiencia es definida por Jara, O. (2006) como:

Aquella interpretación crítica de una o varias experiencias, que a partir de su reordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido en ellas: los factores que intervinieron, cómo se relacionaron entre sí y por qué lo hicieron de ese modo. La sistematización produce conocimientos y aprendizajes significativos que posibilitan apropiarse de los sentidos de las experiencias, comprenderlas teóricamente y orientarlas hacia el futuro con perspectiva transformadora. (p.3)

Las experiencias, según Jara, O. 2006 citado por Valdés, Y. et.al (2012)

Son procesos históricos y sociales que se encuentran en permanente cambio. En ellas intervienen una serie de factores objetivos y subjetivos que se interrelacionan: las condiciones del contexto o momento histórico, las situaciones particulares, las acciones intencionadas o no intencionadas que se realizan, las reacciones que se generan a partir de dichas acciones, los resultados esperados, las percepciones, interpretaciones, emociones y las relaciones que se generan entre los participantes. (p. 106)

Si se tiene esto como punto de partida, y con el objetivo de reflexionar críticamente sobre la base de las experiencias pedagógicas vivenciadas, relacionadas con la aplicación en la práctica de la concepción didáctica, se procedió a determinar los ejes que servirían para la sistematización: preparación del docente para el desarrollo de habilidades de interacción social; valoración de las situaciones de aprendizajes favorecedoras de interacción social y demostración de modos de actuación en los diferentes contextos de los escolares con retraso mental.

Para la sistematización fue necesario transitar por tres momentos:

El primer momento estuvo dirigido a la sensibilización y preparación de los sujetos que iban a participar en la introducción de la investigación, así como valorar las posibilidades reales que tenían los escolares y familiares para ello, esto se realizó a través de un taller que tenía como objetivo sensibilizar a los participantes en la importancia de organizar y dirigir el proceso didáctico para el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental mediante la asignatura Lengua Española y encontrar las vías de solución a la problemática objeto de investigación de

manera que se identifiquen de conjunto, las carencias de los docentes y las vías para perfeccionar el proceso antes referido (Anexo 23). Se realizó una reunión metodológica que permitió la reflexión acerca de la aplicabilidad y explicación de los elementos que constituyen la concepción didáctica, además se socializó el trabajo a realizar desde la asignatura Lengua Española, (Anexo 24).

Este momento estuvo dirigido, además, a la realización de talleres de preparación de docentes, familiares y directivos relacionados con el tema de investigación (Anexo 25) donde los docentes planteaban dudas en cómo trabajar las habilidades de interacción social desde la asignatura Lengua Española, así como la creación de situaciones de aprendizaje con la utilización de procedimientos didácticos, además qué elementos debían de tener en cuenta en la preparación de las familias.

En este momento también se realizaron intercambios con los escolares sobre el conocimiento del desarrollo alcanzado en las habilidades de interacción social que se pretenden abordar desde la asignatura Lengua Española: actitudinales, para hacer amigos; conversacionales; relacionadas con los sentimientos, emociones y opiniones; relación con los adultos.

Se realizaron intercambios con las familias para determinar las necesidades y potencialidades de las mismas, así como las posibilidades del entorno para realizar interacciones sociales favorecedoras de la preparación para la vida. (Anexo 27)

Un elemento de gran importancia fueron las observaciones a clases y pruebas pedagógicas aplicadas lo cual permitió valorar el estado que tenían docentes y escolares para la implementación de la concepción didáctica.

Es bueno destacar que a pesar de las necesidades que tenían escolares, docentes y familiares lo más importante era que tenían actitudes positivas para la implementación de la concepción didáctica y probar así las potencialidades para realizar interacciones exitosas por parte de los escolares con retraso mental.

En el segundo momento, es decir, la puesta en práctica de la concepción se retomó algunas de las acciones de preparación de los docentes y se precisaron aquellos aspectos relacionados con la preparación para la vida adulta independiente del escolar con retraso mental.

Entre las perspectivas y motivos con que se inició la aplicación de la concepción sobresalieron el conocimiento de los referentes teóricos-metodológico para abordar la atención a los escolares con retraso mental, así como la apropiación de recursos para aplicarla en sus escuelas.

Relativo a las acciones de preparación realizadas concertaron en que las utilizadas fueron eficaces y ayudaron a comprender mejor el contenido teórico-metodológico de la concepción didáctica, pero agregaron que sería conveniente hacerlas en el puesto de trabajo; enfatizaron en la idea de mantener los talleres como vía para apropiarse de conocimientos y así perfeccionar el trabajo por el intercambio que se realiza en los mismos.

Se insistió en que la preparación conjunta de maestros y directivos es favorable pues asegura una mejor preparación, que pueda encausar el trabajo para potenciar el desarrollo de los escolares con retraso mental y, con ello, una mejor interacción social y preparación para la vida.

En el tercer momento se realizó un taller de sistematización con el objetivo de sistematizar las experiencias acerca de la puesta en práctica de la concepción didáctica, los docentes compartieron la experiencia acumulada sobre los resultados alcanzados. (Anexo 26)

Los aprendizajes sistematizados en este momento se encuentran en el hecho de los avances obtenidos por los docentes para enfrentar el proceso del desarrollo de habilidades de interacción social desde la asignatura Lengua Española, teniendo en cuenta los componentes didácticos y el valor de los contextos donde interactúan; las situaciones de aprendizaje utilizadas los motivan en su participación para favorecer las interacciones con sus padres, hermanos, amigos y adultos; el dominio por los escolares de los elementos cognitivos que favorecen la utilización de elementos procedimentales y actitudinales, de manera que demuestren modos de actuación acorde a cada situación que se le presente, además se pudo constatar, que las interacciones entre maestro-alumno, alumno-alumno, alumno-grupo, alumno-contexto se corrigieron dándole un papel protagónico a los escolares.

Significativo fue el aprendizaje de las familias para cooperar en el desarrollo de habilidades de interacción social y contribuir de esta forma al desarrollo de sus hijos.

Lecciones aprendidas para la planificación del trabajo perspectivo a partir de la sistematización de experiencias:

- Es necesaria la creación de situaciones de aprendizaje en las clases de Lengua Española.
- Debe tenerse en cuenta los talleres en la superación ya que les permite el intercambio colectivo.
- Es provechosa la utilización de recursos didácticos y apoyos necesarios en el proceso de enseñanza- aprendizaje.
- Se debe mejorar la intencionalidad de las clases de Lengua Española para lograr interacciones en los escolares que contribuyan a la preparación para la vida.
- Se debe tener en cuenta la cooperación de la familia en el desarrollo de los escolares y la significatividad de esta en las interacciones que realizan en los diferentes contextos.

La evaluación de los momentos de la concepción didáctica como parte del proceso investigativo se aprovechó para realizar una medición final basada en la triangulación metodológica, utilizando para ello tres instrumentos de los usados en la medición inicial. (Entrevista a directivos, pruebas pedagógicas y observaciones a clases)

Para la comparación de los resultados iniciales y finales después de aplicada la concepción didáctica, de manera parcial se aplicó la prueba de los signos, prueba no paramétrica para variables ordinales relacionadas y la estadística descriptiva basada en tablas y gráficos para establecer las comparaciones correspondientes.

La prueba de los signos se aplicó a los resultados de la prueba pedagógica en la que se valoró la dimensión 2. (Anexo 28) Para este análisis se siguieron los siguientes procedimientos:

- Se seleccionó una muestra de estudiantes.
- Se les aplicó una prueba pedagógica inicial a la muestra seleccionada para evaluar el comportamiento del desarrollo de habilidades de interacción social del escolar (dimensión 2).
- Se introdujo la concepción didáctica a partir de la estrategia.

- Se les aplicó una prueba pedagógica final a la muestra seleccionada para evaluar el comportamiento del desarrollo de habilidades de interacción social del escolar (dimensión 2).

La prueba de los signos utiliza el cálculo de la función de distribución normal con un nivel de significación de 0,01; si  $Z > 2,33$  entonces el cambio es significativo, donde las hipótesis planteadas fueron:

- $H_0$ : La concepción didáctica aplicada no favorece el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental.
- $H_1$ : La concepción didáctica aplicada favorece el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental. Para valorar la dimensión 2 se parte de los siguientes resultados:

	<b>Evaluación de la dimensión 2 a partir de las pruebas pedagógicas</b>									
<b>Alumnos</b>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>Inicial</b>	PA	PA	PA	PA	A	PA	PA	PA	PA	A
<b>Final</b>	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
<b>Cambios positivos</b>	+	+	+	+	0	+	+	+	+	0
<b>Alumnos</b>	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
<b>Inicial</b>	PA	A	A	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA
<b>Final</b>	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
<b>Cambios positivos</b>	+	0	0	+	+	+	+	+	+	+
<b>Alumnos</b>	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
<b>Inicial</b>	PA	PA	PA	PA	PA	A	PA	PA	PA	A
<b>Final</b>	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
<b>Cambios positivos</b>	+	+	+	+	+	0	+	+	+	0

El cálculo de  $Z_p$  a partir del registro de datos para comparar con el valor crítico en la tabla de distribución normal de probabilidades, se realiza de acuerdo a la fórmula:

$$Z_p = \frac{(x \pm 0,5) - \frac{1}{2}N}{\frac{1}{2}\sqrt{N}}$$



$x$  : Número de cambios positivos.

N: tamaño de la muestra.

Sustituyendo:

$$Z_p = \frac{(24 - 0,5) - \frac{1}{2}30}{\frac{1}{2}\sqrt{30}} = 3,11$$

El valor de  $Z_p$  es mayor que 2,33 por lo que se rechaza la  $H_0$ . Por lo que es muy probable que la concepción didáctica aplicada ejerza cambios significativos en el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental desde la clase de Lengua Española.

Para la realización de la triangulación metodológica se emplearon fuentes orales y escritas (entrevistas a maestros, directivos y observaciones de clases) (Anexo 29, 30,31)

Los resultados que se refieren se realizan a partir de la triangulación metodológica. (Anexo 32).

Las valoraciones obtenidas señalan que la dimensión uno que tiene que ver con la actividad del maestro en el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental desde la asignatura Lengua Española se modificó desde lo poco adecuado que se encontraba en la medición inicial hacia lo adecuado, el 90,27 % de los sujetos la evalúan de adecuada, mientras que el 12,03% la evalúan de poco adecuada. El gráfico cinco representa los resultados de la dimensión uno y la comparación con del diagnóstico inicial y final.

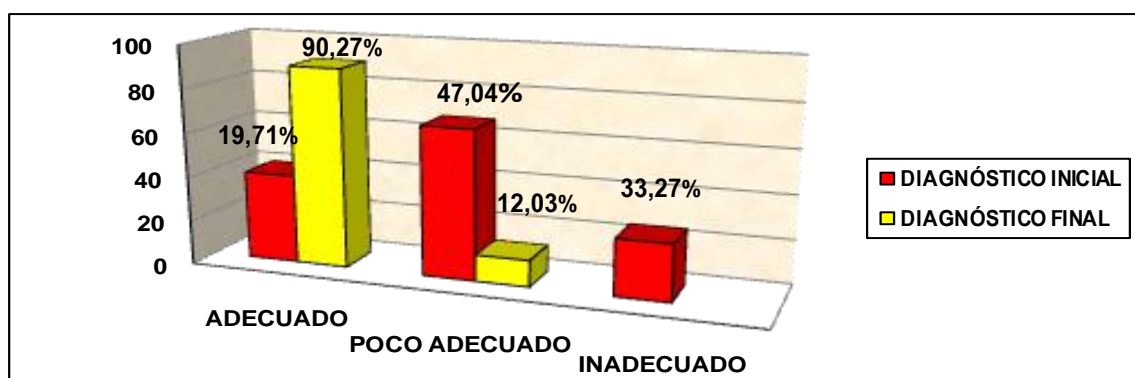


Gráfico 5. Resultados de la dimensión uno. Diagnóstico inicial y final.

Las valoraciones obtenidas señalan que la dimensión dos actividad del alumno en el desarrollo de habilidades de interacción social desde la asignatura Lengua Española fue valorada de adecuada con un 86,97. Como datos de interés se valora que el

81,09% la evalúa de poco adecuada, se puede observar un cambio con respecto al diagnóstico inicial. Se revelan cambios en la dimensión principalmente en los indicadores extrapolación de los conocimientos adquiridos en la clase a situaciones que se le presenten en el contexto donde interactúa, demostración en sus modos de actuación del desarrollo de habilidades de interacción social se movieron desde lo poco adecuado hacia lo adecuado. El gráfico seis representa los resultados la dimensión dos y la comparación del diagnóstico inicial y final.

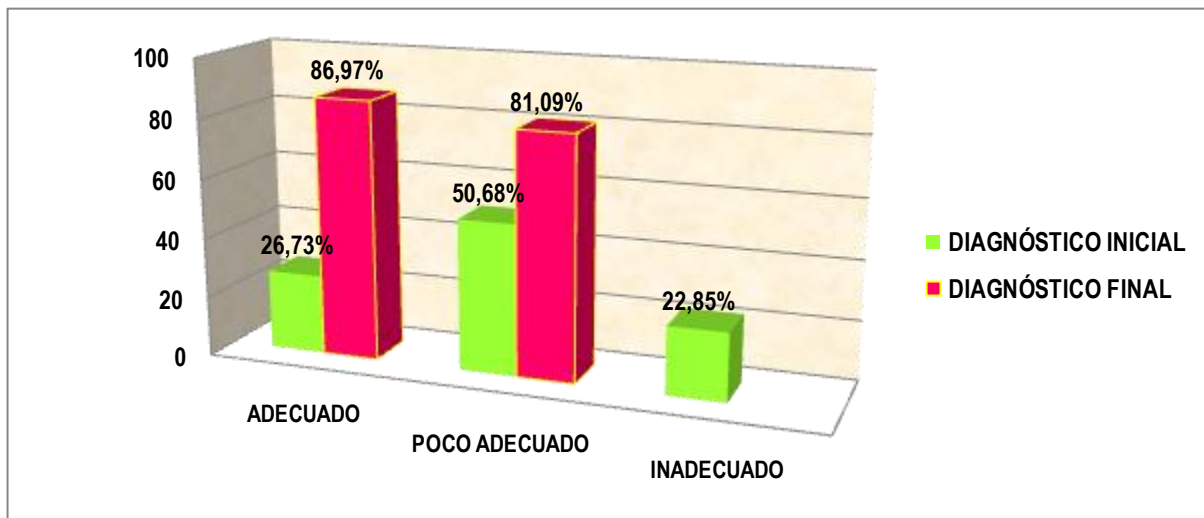


Gráfico 6. Resultados de la dimensión dos. Diagnóstico inicial y final.

La variable desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental desde la asignatura Lengua Española se evaluó como adecuada en la medición final, ello significa que ha ocurrido un desarrollo de habilidades de interacción social y con ello se ha favorecido la preparación para la vida adulta independiente. El gráfico siete representa los resultados de la variable y la comparación del diagnóstico inicial y final.

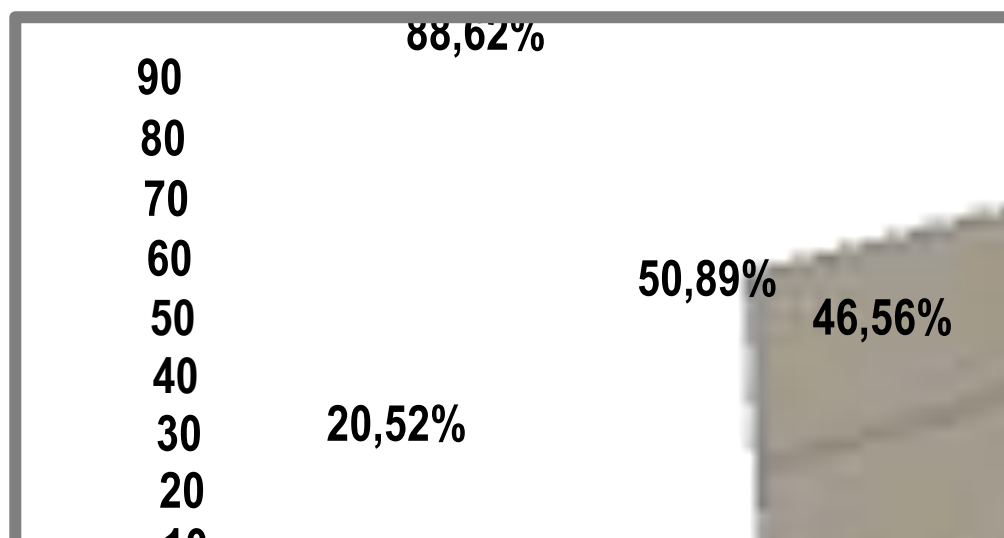


Gráfico 7. Resultado de la variable. Diagnóstico inicial y final

Todo esto se pudo valorar a partir de los logros e insuficiencias constatados en la medición inicial que provocaban un insuficiente desarrollo de las habilidades de interacción social desde la asignatura Lengua Española, aspectos que se les debía ofrecer una atención prioritaria para favorecer la preparación para la vida de los escolares con retraso mental.

### Conclusiones del capítulo III.

1. La concepción didáctica propuesta asume como fundamentos: filosóficos, el método dialéctico-materialista; lingüísticos, el valor de la comunicación y la lingüística del texto; biológicos, asume la relación entre lo biológico, lo psicológico y lo social en el desarrollo del escolar con retraso mental; jurídicos, el acceso efectivo a la educación para lograr su integración social y desarrollo individual; sociológico, la importancia de la relación escuela-familia-comunidad en la preparación para la vida; psicológico, la teoría vigostkiana; en lo didáctico el papel del proceso enseñanza aprendizaje para favorecer las habilidades de interacción social, además, se asumen seis principios contextualizados a la investigación, cinco ideas rectoras, criterios a considerar de los componentes didácticos en relación con el desarrollo de la habilidades de interacción social de los escolares con retraso mental desde la asignatura Lengua Española.

2. Se asume como núcleo metodológico un proceder metodológico que se estructura en cinco momentos: en un primer momento aparecen las recomendaciones metodológicas generales a tener en cuenta en la elaboración de situaciones de aprendizaje para

promover la interacción social de los escolares con retraso mental; en un segundo momento recomendaciones específicas para el desarrollo de situaciones de aprendizaje en clases de Lengua Española en su puesta en práctica; un tercer momento la selección de procedimientos didácticos para su desarrollo; un cuarto momento orientaciones a la familia para la creación de situaciones de aprendizaje en el hogar favorecedoras de la interacción social se aprovechan las fortalezas del contexto familiar y comunitario, un quinto momento la valoración de los logros e insuficiencias del escolar con retraso mental. La concepción didáctica se caracteriza por ser integradora, contextualizada y diversificada, los expertos que la validaron la evaluaron de muy adecuada, la sistematización de experiencia realizada corroboró su factibilidad en la práctica educativa.

## CONCLUSIONES

Como resultado de la labor de investigación, se ha arribado a las siguientes conclusiones:

1. Los referentes teórico-metodológicos del desarrollo de las habilidades de interacción social han seguido enfoques variados que se corresponden con la diversidad de ciencias que la han estudiado hasta asumir una perspectiva integradora a la luz de la interpretación de la teoría vigotskiana. El papel del docente en el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental es determinante pues este debe constituir el mediador del proceso de enseñanza-aprendizaje.
2. Los resultados del diagnóstico del objeto de estudio, permitieron determinar las principales insuficiencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las habilidades de interacción social del escolar con retraso mental centradas fundamentalmente en las debilidades de la concepción actuante y el poco aprovechamiento de la asignatura Lengua Española para su desarrollo; en la actualidad son una expresión de las incoherencias que aún existen entre la teoría y la práctica de una concepción didáctica centrada en el cómo enseñar y que obvia el cómo aprender.
3. La concepción didáctica elaborada parte de una sistematización del objeto-campo que se investigó al asumir la diversificación, integración y contextualización como relaciones fundamentales, en ella se realiza una fundamentación (filosófica, lingüística, biológica, jurídica, sociológica, psicológica, didáctica y pedagógica) con un alto nivel de generalización de ideas rectoras y el proceder metodológico que favorece el desarrollo de las habilidades de interacción social en la que se reconoce las posibilidades de los escolares con retraso mental de acceder al aprendizaje, posibilita superar las limitaciones en las concepciones teóricas y metodológicas actuantes.
4. La valoración de la concepción didáctica por criterio de expertos permitió constatar el alto nivel de significación y concordancia con respecto a los aspectos evaluados relacionados con los presupuestos teóricos que la fundamentan, su consistencia lógica, relaciones entre los componentes, su aplicabilidad y la valoración en la práctica. Esta se realizó a través de la sistematización de experiencias la cual posibilitó constatar la aplicabilidad de la concepción y sus resultados favorables en el contexto para el que fue elaborada.

## **RECOMENDACIONES.**

1. Promover nuevas investigaciones sobre el tema que aborden otros aspectos de interés referidos a las habilidades de interacción social especialmente en el segundo ciclo.
2. Divulgar los resultados obtenidos en la presente investigación en eventos, intercambios y talleres científicos.
3. Inducir a la realización de investigaciones asociadas con la temática en otras asignaturas del currículo en el primer ciclo como por ejemplo en El Mundo en que Vivimos.

## Producción Científica

Autora: MSc. Iris Valdés Valdés

Los resultados de esta investigación han sido socializados en eventos provinciales, nacionales e internacionales de Pedagogía y Educación Especial, así como en otras publicaciones, entre las cuales puede mencionarse:

### **Publicaciones.**

- El desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental. ISBN 978 959 1028 1. 9no Taller Internacional “Maestros ante los retos del siglo XXI”. Asociación de Pedagogos de Cuba.
- Reflexiones sobre la comunicación y la interacción social en el escolar con retraso mental. Revista Mendive. En formato digital. ISSN: 1815-7696
- Consideraciones generales del proceso de enseñanza-aprendizaje y el desarrollo de la comunicación para la interacción social en el escolar con retraso mental. Revista IPLAC. En formato digital. ISSN No 1993-6850
- El desarrollo de la comunicación para la interacción social de los escolares con retraso mental. CD XII Encuentro Mundial de Educación Especial y Atención a la Diversidad, VI Congreso Internacional, III Simposio de Educación Primaria, VI Taller Mundial de Inclusión Educativa y Atención a la Diversidad. Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Especial. Palacio de las Convenciones. ISBN 978-959-181-0021.
- Concepción didáctica dirigida al desarrollo de la comunicación para la interacción social en los escolares con retraso mental. Formato digital ISBN 978-959-18-0971-1. Publicado en Memorias de la XXII Conferencia Científico-Metodológica de la Universidad Pedagógica, el VIII Congreso Provincial Didáctica de las Ciencias y el XIX Forum de Ciencia y Técnica.
- Dificultades que se presentan en el proceso de aprendizaje. Publicación seriada. Revista radial “Entorno a” de la Emisora Provincial Radio Guamá.

## Eventos

### 2015

- Curso Pre congreso: la educación popular para el trabajo social comunitario. Su concepción pedagógica. Pedagogía 2015 Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona”. La Habana.
- Intercambio entre educadores de Latinoamérica. Quinta edición del 22 al 24 de abril. UCP. Rafael María de Mendive. Pinar del Río

### 2014:

- XII Encuentro Mundial de Educación Especial y Atención a la Diversidad.
- VI Congreso Internacional de Educación y Pedagogía Especial.
- III Simposio de Educación Primaria.
- VI Taller Internacional sobre Inclusión Educativa y Atención a la Diversidad.
- Seminario Científico- Metodológico “La inclusión educativa y la superación del docente de los diferentes niveles de educación”.

### 2013

- Congreso provincial “Pedagogía 2013”.
- IV Taller de intercambio científico entre educadores latinoamericanos.
- Evento Provincial del CELAEE 2013.
- XXII Conferencia científico- metodológica de la UCP “Rafael María de Mendive”, VIII Congreso provincial de didáctica de las ciencias.
- Fórum de ciencia y técnica.
- XI Encuentro provincial de la Educación Inicial y Preescolar. “De la gestación al futuro”.
- Congreso de base “Pedagogía 2015” y Fórum de ciencia y técnica.



## BIBLIOGRAFÍA.

1. Acosta, V. (1991). Diseño y evaluación de programas de lenguaje. Recolección de los datos. En: *Respuesta educativa ante la diversidad*. (3.ed.) (pp. 381, 383). España. Amarú.
2. Akudovich, S. (2004). *Fundamentos del proceso de diagnóstico de la Zona de Desarrollo Próximo de los alumnos con retraso mental leve en el contexto del diagnóstico escolar*. Tesis en opción al título de Doctor en Ciencias Pedagógicas, La Habana. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas.
3. Akudovich, S. (2012). Zona de desarrollo próximo. Conceptos claves en el proceso de diagnóstico. En: *Compendio de trabajo de posgrado de la Educación Especial*. La Habana. Pueblo y Educación.
4. Addine Fernández, F. (Comp.) (2004) *Didáctica, Teoría y Práctica*. (2.ed.) La Habana. Pueblo y Educación.
5. Addine Fernández, F. (2013). *La didáctica general y su enseñanza en la educación superior pedagógica. Aportes e impactos*. La Habana. Pueblo y Educación.
6. Almendros, H. (1971). *La enseñanza del idioma y el aprendizaje de la matemática: Notas metodológicas*. La Habana. Pueblo y Educación.
7. Álvarez C. y Rodríguez L. (2001). *La clase desarrolladora*. Manuscrito no publicado, Universidad de Ciencias Pedagógicas "Rafael María de Mendive", Pinar del Río.
8. Álvarez, A. y del Río, P. (1990). *Las psicologías histórico-culturales: cultura, actividad y aprendizaje*. Obtenido el 15 agosto de 2011, de <http://jei.pangea.org/edu/f/psic-h-c.htm>.
9. Álvarez, A y del Río, P. (1990). Educación y Desarrollo. La teoría de Vigotsky y la zona de desarrollo próximo. En: *Desarrollo psicológico y Educación*. (Vol.1). Madrid. Alianza.
10. Álvarez, C. (1998). *Diagnóstico y Zona de Desarrollo Próximo .Alternativa en la validación de una metódica del cuarto excluido*. Tesis presentada en opción al

título de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, La Habana.

11. Álvarez de Zayas, R. (1995). *Didáctica y Currículum del docente*. La Habana. Pueblo y Educación

12. Andreeva, G.M. (1984). *Psicología Social*. URSS. Editorial de la Universidad de Moscú.

13. Andreeva, G.M. (2001). *Desarrollo de la competencia comunicativa*. Obtenido el 27 octubre 2004, de <http://www.Universidadabierta.edu.mex/>.

14. Arias Leyva, G. (2003). Cartas al maestro. Español 3. Hablemos sobre la comunicación oral. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. La Habana.

15. Arias Leyva, G. (2005) Orientaciones Generales para el ajuste curricular en la asignatura Lengua Española. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. La Habana.

16. Arias Beatón, G. y Llorens, V.D. (1988). La educación especial en Cuba. La Habana. Pueblo y Educación.

17. Arias Beatón, G. (2006). *El diagnóstico del desarrollo psicológico*. La Habana. Facultad de Psicología.

18. Baéz García, M. (2006). *Hacia una comunicación más eficaz*. La Habana. Pueblo y Educación.

19. Barrera Jiménez, A. D. (2010). *Modelo didáctico para el desarrollo del proceso de comprensión-construcción textual como agente motivador de aprendizaje, en el 1er. año de las Carreras de Formación de Profesores para Preuniversitario de la UPRMM, de Pinar del Río*. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias pedagógicas. Universidad de Ciencias Pedagógicas “Rafael María de Mendive”, Pinar del Río.

20. Báxter Pérez, E. (1999) *¿Promueves o facilitas la comunicación entre tus alumnos?* La Habana. Pueblo y Educación.

21. Blanco Pérez, A. (2001). Introducción a la sociología de la educación. La Habana. Pueblo y Educación.

22. Bermúdez, M. R. (2000). *El Aprendizaje Formativo: una opción para el Crecimiento Personal*. Tesis en opción al título de Doctor en Ciencias. Facultad de Psicología. Universidad de La Habana, La Habana.
23. Bermúdez, R. (1996). *La personalidad del adolescente: Teoría y metodología para su estudio*. La Habana. Pueblo y Educación.
24. Betancourt, J. (2003). *La comunicación educativa*. Manuscrito no publicado. Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona", La Habana
25. Betancourt Torres, J. y Acudovich, S. y Castellanos Pérez, R.M. y Martín González, D.M. (2012). *Fundamentos de psicología*. (Vol. 1). La Habana. Pueblo y Educación.
26. Bhatia, V. (1993). *Analysing Genre: language use in professional settings*. Malaysia. Longman.
27. Blanco Pérez, A. (2003). *Filosofía de la Educación: Selección de lecturas*. La Habana. Pueblo y Educación.
28. Boluarte, A. (2012). *Influencia de un programa de entrenamiento en habilidades sociales en las habilidades de comunicación e integración social de jóvenes con retraso mental leve y moderado*. Instituto Especializado de Rehabilitación. Obtenido el 15 de octubre de 2012, de [http://www.psicocentro.com/cgi-bin/articulo\\_s.asp?texto=art49001/](http://www.psicocentro.com/cgi-bin/articulo_s.asp?texto=art49001/)
29. Borges, S. (2009). *Hacia una pedagogía para la atención integral a las personas con necesidades educativa especiales*. Curso 2. Pedagogía 2009. La Habana. Educación Cubana.
30. Borges, S. y Ramírez Romero, V. (2012). Dos vías estratégicas de la actividad científica educacional, para impulsar los procesos de cambio y elevar la calidad de la educación especial. En: *Compendio de trabajo de posgrado*. La Habana. Pueblo y Educación. La Habana. Educación Cubana.
31. Borges, S y Orosco, M. (2014). *Inclusión educativa y Educación Especial*. Un horizonte singular y diverso para igualar las oportunidades de desarrollo
32. Caballo, V. E. (1993). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid. Anagrama

33. Capote, M. (2013). *Una aproximación a las concepciones teóricas como resultado investigativo*. (versión electrónica), No 41. Obtenido el 21 de enero de 2012, de <http://revistamendive.ucp.pr.rimed.cu/>
34. Cassany, D. (2003). *La cocina de la escritura*. España. Anagrama.
35. Cassany, D. (2007). *Afilas el lapicero*. España. Anagrama.
36. Cassany, D. (2006). *Taller de textos*. España. Paidós Ibérica.
37. Cassany, D. (1990). *Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita: Comunicación, Lenguaje y Educación*. España. Paidós.
38. Cassany, D. (1999). *Enseñar Lengua*. España. Graó.
39. Cassany, D. (2000). *Construir la escritura*. España. Paidós.
40. Cabanas, R. (1979). *Acerca de una teoría sobre el origen del habla en la humanidad con derivaciones terapéuticas*: Nueva interpretación, Revista Hospital Psiquiátrico de La Habana, 23, 32.
41. Cassany, D. (1990). *Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita: Comunicación, Lenguaje y Educación*. España. Paidós.
42. Cassany, D. (1999). *Enseñar Lengua*. España. Graó.
43. Canale, M. (1980). *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing*. Applied Linguistic.
44. Cancio L. C. (1998). *El desarrollo de la competencia comunicativa en escolares de séptimo grado a partir del uso de diferentes códigos*. Tesis en opción al grado de Máster en Educación. Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona", La Habana.
45. Carrera, B. (2001). *Vygostky: Enfoque Sociocultural*. Revista. Educare, 13 (5), 13-16.
46. Campistrous Pérez, L. y Rizo Cabrera, C. (1998). *Indicadores e investigación educativa*. Material Digital. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, La Habana.
47. Castellanos, D. (2003). *Hacia una concepción del aprendizaje desarrollador*. La Habana. Pueblo y Educación.
48. Castellanos Pérez, R.M. y Betancourt Torres, J.V. y Cobas Ochoa, C.L. y Guerra Iglesias, S. y Akudovich, S. y Borges Rodríguez, S. (2013). *Fundamentos de psicología*. (Vol. 2). La Habana. Pueblo y Educación.

49. Cobas Conte, M. y Fernández Díaz, A. y Blanco Pérez, A. y Rosario Pérez, L. y Rodríguez Alomar, Y. (2014). *Acercamiento a la educación desde la perspectiva sociológica*. La Habana. Pueblo y Educación.
50. Cobas Ochoa, C.L. (2008). Una concepción para la utilización de las preferencias sensoriales de los escolares de cuarto grado de la educación primaria en la construcción de textos escritos. Tesis presentada en opción al título de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño. La Habana.
51. Conill Armenteros, J.A. (2005). *Alternativa metodológica para potenciar la preparación del personal docente en la dirección del proceso de educación de la sexualidad del alumnado con retraso mental en la provincia de Pinar del Río*. Tesis en opción al título de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, La Habana.
52. Collins, A. (1980). *A framework for cognitive theory of writing: Cognitive processes in writing*. Hillsdale. Lawrence Earlbaum Associate
53. Cuba, L. (2012). *Introducción a los Estudios Lingüísticos*. La Habana. Pueblo y Educación.
54. Companioni Álvarez, I. y Carrión Pereira, G. (2014). *Guía de apoyo de Lengua Española*. (s.ed.).
55. Crespo Borges, T. (2012). *Respuesta a 16 preguntas sobre el empleo de expertos en la investigación pedagógica*. Perú. San Marcos.
56. Chávez Rodríguez, J. (2003). *Filosofía de la educación superior para el docente*. La Habana. Pueblo y Educación
57. Chávez Rodríguez, J. (2005). *Acercamiento necesario a la Pedagogía General*. La Habana. Pueblo y Educación.
58. Chomsky, N. (1975). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. España. Aguilar.
59. Chomsky, N. (1977). *Estructuras sintácticas*. México.
60. Chkout, T. y Orosco Delgado, M. y Borges Rodríguez, S. y Mesa Villavicencio, P. y López Machín, R. y Guerra Iglesia, S. y Laborit Kindelán, D. (2013). *Sobre el perfeccionamiento de la Educación Especial*. La Habana. Pueblo y Educación.

61. De la Peña Bermúdez, N.E. (2001). *Una propuesta metodológica para la implementación de un salón especial en círculos infantiles para la atención a niños entre tres y seis años con necesidades educativas especiales en el área intelectual*. Tesis en opción al título de Máster. Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”.
62. De la Peña Bermúdez, N.E. (2005). *La preparación para la vida cotidiana en estudiantes con Retraso Mental*. Tesis en opción al título de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, La Habana.
63. Declaración de Salamanca (1994). Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: *Acceso y Calidad*. Obtenido el 29 de agosto de 2011, de [http://paidos.rediris.es/genysi/recursos/doc/leyes/dec\\_sal.htm](http://paidos.rediris.es/genysi/recursos/doc/leyes/dec_sal.htm).
64. Diachkov, A. (1980). *Diccionario de Defectología*. (Vol. I). La Habana. Pueblo y Educación.
65. Diachkov, A. (1982). *Diccionario de Defectología*. (Vol. II). La Habana. Pueblo y Educación.
66. Díaz Bernal, A. (2007). *Alternativa curricular para favorecer el desarrollo de la expresión oral en los alumnos de la escuela primaria*. Tesis en opción al título de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, La Habana.
67. Díaz, L. (1998). *Enseñar y aprender, leer y escribir*. Colombia. Magisterio.
68. *Diccionario Latinoamericano de educación: una muestra de conceptos y términos útiles para la educación escolar en nuestra América*. (2010) Venezuela. Fondo editorial de humanidades y educación.
69. *Diccionario Ideológico de la lengua española*. (s.a) España. Gustavo Gili.
70. *Diccionario de Defectología*. (1979). (Vol.1). La Habana. Pueblo y Educación.
71. *Diccionario Filosófico*. (1981). La Habana. Política.
72. Dubois, M. (1986). *Algunas interrogantes sobre la comprensión de la lectura*. *Lectura y vida*, 4, (5), 14-19.
73. Fariña León, G. (2008). Más allá de los muros de la escuela: las habilidades conformadoras del desarrollo personal. En: *Maestro para una didáctica del aprender a aprender*. La Habana. Félix Varela.

74. Fariña León, G. (2008). Hacia un nuevo concepto de habilidades. En: *Maestro para una didáctica del aprender a aprender*. La Habana. Félix Varela.
75. Figueredo Escobar, E. (1984). *Logopedia*. (Vol. 1). La Habana. Pueblo y Educación.
76. Fernández, A.M. (2002). Habilidades para la comunicación y la competencia comunicativa. En *Comunicación Educativa*. (2. ed.). La Habana. Pueblo y Educación.
77. Fernández, A.M. (2002). *Comunicación Educativa*. La Habana. Pueblo y Educación.
78. Ferrer Madrazo, M.T. (1995). *La Pedagogía Especial y las Didácticas Especiales ¿Divorcio o Relación?* Curso Pre reunión en la tercera Conferencia Iberoamericana de Educación Especial.
79. Ferrer Madrazo, M.T. (2002). *Modelo para la evaluación de las habilidades pedagógicas profesionales del maestro primario*. Tesis en opción al título de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, La Habana.
80. Funes N. (1995). La mediación y las teorías del desarrollo cognitivo: El profesor como mediador en el proceso de enseñanza aprendizaje. En: *Modificación de la inteligencia*. Madrid. Pirámide.
81. Fuentes González, H. C. (1998). *Dinámica del proceso docente educativo de la educación superior*. Santiago de Cuba. Centro de estudios de Educación Superior "Manuel F. Gran".
82. Frías, Y. (2008). *Una concepción didáctica del proceso de enseñanza - aprendizaje semipresencial: estrategia de aplicación en la Universidad de Pinar del Río*. Tesis en opción al título de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad "Hermanos Saíz Montes de Oca", Pinar del Río.
83. Ferrer Madrazo, M.T. (1995). *La Pedagogía Especial y las Didácticas Especiales ¿Divorcio o Relación?* Curso Pre reunión en la tercera Conferencia Iberoamericana de Educación Especial.
84. Ferrer Madrazo, M.T. (2002). *Modelo para la evaluación de las habilidades pedagógicas profesionales del maestro primario*. Tesis en opción al título de

Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, La Habana.

85. Gayle, A. (2005). *Concepción didáctica para el tránsito de los alumnos de las escuelas de retardo en desarrollo psíquico a la educación básica*. Tesis en opción al título de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, La Habana.

86. Ferrer Madrazo, M.T. (1995). *La Pedagogía Especial y las Didácticas*

87. García Pers, D. (2001). *La enseñanza de la lengua materna en la escuela primaria*. (Vol. 1). La Habana. Pueblo y Educación.

88. García, M. T. (2003). Principios de la Psicología y la Pedagogía Especiales. Su encuadre teórico-metodológico. En: *Psicología Especial*. (Vol. 1). La Habana. Félix Varela.

89. García Cobas, R. (2014). *Concepción didáctica para la atención educativa a los estudiantes con retraso mental en las Escuelas de Oficios*. Tesis en opción al título de Doctor en Ciencias. Universidad de Ciencias Pedagógicas "Héctor Alfredo Pineda Zaldívar".

90. García Leyva, M. (2001). *Estrategia participativa desde la comunidad educativa dirigida a eliminar manifestaciones de violencia en los adolescentes*. Instituto Superior Pedagógica "Enrique José Varona".

91. Gómez, M. (1988). *Lenguaje*. España. Anagrama

92. Gómez Cardoso, A.L. y Gómez Núñez, E. y Núñez Rodríguez, O.L. y Jiménez Cepero, N. (2010). *Las habilidades de interacción social y la preparación de las familias de los niños y de las niñas con diagnóstico presuntivo de retraso mental desde las primeras edades*. Obtenido el 27 de marzo de 2013, de <http://www.eumed.net/rev/cccss/13/nrcc2.html>.

93. González Núñez, R. (1982). *Metodología de la enseñanza del español*. (Vol. 1). La Habana. Pueblo y Educación.

94. González Rey, F. (1999). *Comunicación, personalidad y desarrollo*. La Habana. Pueblo y Educación.

95. González Reyes, S. (2012). *Estrategia de superación para docentes sobre la educación de la higiene personal y colectiva en escolares con retraso mental*.



Tesis en opción al título de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, La Habana.

96. Golstein, A. P. y Sprafkin, R. P. y Gershaw, N. J. y Klein, P. (1989). *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia*. Barcelona: Martínez Roca.

97. García Leyva, M. (2001). *Estrategia participativa desde la comunidad educativa dirigida a eliminar manifestaciones de violencia en los adolescentes*. Instituto Superior Pedagógica "Enrique José Varona".

98. Guirado Rivero, V.C. y Guerra Iglesias, S. (2013). *Recursos didácticos y sugerencias metodológicas para escolares con necesidades educativas especiales*. Texto para estudiantes de las carreras Educación Especial y Logopedia. (Vol.1). La Habana. Pueblo y Educación.

99. Guirado Rivero, V.C. (2004). *Modelo secuencial del proceso de enseñanza-aprendizaje de la solución de problemas matemáticos en los escolares con retardo mental*. Tesis en opción al título de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Ciencias Pedagógicas "Félix Varela Morales", Villa Clara.

100. Guirado Rivero, V.C. y González Peña, R. y Más More, M.M. (2014). *Recursos didácticos y sugerencias metodológicas para la enseñanza-aprendizaje de los escolares con necesidades educativas especiales*. La Habana. Pueblo y Educación.

101. Habermas, J. (1987). *Teoría de la Acción Comunicativa*. Argentina. Taurus.

102. Hayes, H. (1972). *Dissertation Abstracts International*, 1, (36), 107.

103. Heinemann p. (1980). *Pedagogía de la comunicación no verbal*. España. Herder.

104. Hernández Pérez, C. (2003). *Una concepción teórico-metodológica para el diagnóstico del aprendizaje de los conceptos en niños con discapacidad visual*. Tesis en opción al título de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad Pedagógica Enrique José Varona.

105. Illán N. (2004). *El Proyecto Vivienda Independiente: una alternativa de vida autónoma e independiente para las personas con discapacidad psíquica*. España. Fundación Síndrome de Down.

106. Illán, N. (1990). *Estrategias para el desarrollo de habilidades sociales en integración basadas en la investigación*. España. Anales de la Pedagogía.
107. Iocunes, A.C. (1995). *Colección de lectura eficaz*. España. Bruño.
108. Jara, O. (1994). *Para sistematizar experiencias: un concepto en construcción*. Costa Rica. Alforja.
109. Leyva Fuentes, M. (2012). El proceso de diagnóstico del retraso mental como un problema social. En: *Compendio de trabajo de posgrado de la Educación Especial*. La Habana. Pueblo y Educación.
110. Linares Fernández, C. (2011). *Una propuesta de plan de estudio para la educación de escolares con retraso mental*. Tesis en opción al título de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño-Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Especial.
111. López Machín, R. (2000). *De la Pedagogía de los defectos a la Pedagogía de las potencialidades*. La Habana. Mined.
112. López Machín, R. (2000). *Educación de los estudiantes con necesidades educativas especiales. Fundamentos y actualidad*. La Habana. Pueblo y Educación.
113. López Machín, R. (2001). *Reconceptualización de la Educación Especial*. Pueblo y Educación. La Habana
114. López Machín, R. (2002). *Educación de alumnos con necesidades educativas especiales. Fundamentos y actualidad*. La Habana. Pueblo y Educación.
115. Lomas, C (1993). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. España. Paidós.
116. Lomov B. F. (1989). *El problema de la comunicación en Psicología*. Ciencias Sociales, La Habana.
117. Maestría en Ciencias de la Educación. (2006). Mención Educación Especial. Módulo III. (Vol.1). La Habana. Pueblo y Educación.
118. Maestría en Ciencias de la Educación. (2007). Mención Educación Especial. Módulo III. (Vol. 3). La Habana. Pueblo y Educación.
119. Maingueneau, D. (1984). *Genèses du discours*. Bruxelles. Pierre Mardaga.

120. Mantilla Castellanos, L. (2003). *Habilidades para la vida. Una propuesta educativa para vivir mejor*. Colombia. Proyecto Fe y Alegría.
121. Márquez, J.L. (1999). *La comunicación pedagógica. Una alternativa metodológica para su caracterización*. Tesis en opción al título de Doctor en Ciencias pedagógicas. La Habana. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas.
122. Márquez, J.L. (2001). *Personalidad y comunicación*. Pinar del Río. Universidad "Hermanos Saíz".
123. Márquez, J.L. (2002). Las técnicas de trabajo con los padres. En: *La atención clínico-educativa en la edad preescolar*. La Habana. Pueblo y Educación.
124. Martínez, E. y Sánchez, S. (2013). *Desarrollo de habilidades*. Obtenido el 29 de septiembre de 2014, de <http://www.uhu.es/cine.educacion/didactica/0072desarrollohabilidades.htm>.
125. Marx, C. (1967). *Obras Completas*, (Vol.12). URSS. Progreso.
126. Marx, C. (1979). *Obras escogidas*. (Vol.2). URSS. Progreso
127. Méndez I. (2011). *El perfeccionamiento del régimen de vida y el ambiente escolar del modelo actual de organización escolar de la escuela para alumnos con retraso mental*. Tesis en opción al título de Doctor en Ciencias Pedagógicas. IPLAC, La Habana.
128. Monjas Caseres, M.I. (1995) *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social*. España. Pardiñas.
129. Monjas Caseres, M. I. (1993). *Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social para niños y niñas en edad escolar (PHEIS)*. España. Valladolid.
130. Montoya, J. (2005). *La contextualización de la Cultura en los círculos de carreras pedagógicas*. Tesis en opción a grado Científico de Doctor en Ciencias, Santiago de Cuba.
131. Morenza Padilla, L. (1998). *Los niños con dificultades en el aprendizaje. Diseño y utilización de ayudas*. Perú. G & M Editextos E.I.R.L.
132. Morenza Padilla, L. (1998). *Paradigmas contemporáneos de aprendizaje de L. S. Vigotsky y Piaget al procesamiento de la información*. La Habana. Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Especial

133. Nikolaevna Chernousova N. (2008). *La estimulación en la comunicación verbal de los escolares con necesidades educativas especiales en el desarrollo general del lenguaje*. Tesis presentada en opción al título de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Holguín.
134. Nogueira Núñez, K. y Ramírez Romero, V. (2012). *Compendio de trabajos de posgrado para Educación Especial*. La Habana. Pueblo y Educación.
135. Núñez, R. (1996). *Semántica y pragmática del texto común*. España. Cátedra.
136. Ojalvo, V. (1995). *La educación como proceso de interacción y comunicación*. Curso Internacional. Universidad de La Habana. CEPES.
137. Ojalvo, V. (1997). *¿Cómo desarrollar la competencia comunicativa del maestro?* Colección Pedagogía 97. La Habana.
138. Ojalvo, V. (2002). *¿Cómo hacer más efectiva la comunicación?* En: *Comunicación educativa*. Habana. CEPES.
139. Ortiz, E (2008). *Comunicarse y Aprender en el Aula Universitaria*. Holguín. Universitaria.
140. Orosco, M. (2012). *Concepción didáctica para la atención educativa a escolares con autismo*. Tesis presentada en opción al título de Doctor en Ciencias Pedagógicas. IPLAC. La Habana.
141. Ortega Rodríguez, L. (2012). Trastornos de la conducta y diagnóstico potenciador, diferenciado, valorativo y explicativo. Un reto para el diagnóstico psicopedagógico especializado. En: *Compendio de posgrado de la Educación Especial*. La Habana. Pueblo y Educación.
142. Parra, M. (2001). *Cómo se produce el texto escrito. Teoría y Práctica*. Cooperativa Colombia. Magisterio.
143. Perera, K. (1984). *Childre`s writing and Reading*. Oxford: Brasil. Blackwell.
144. Pérez Peralta JJ. (2004). *Estrategia pedagógica para desarrollar la comunicación del escolar con retraso mental*. Tesis presentada en opción al título de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Santiago de Cuba.
145. Petrovsky, A (1978). *Psicología General*. La Habana. Pueblo y Educación.
146. Petrovsky, A. (1981). *Psicología pedagógica y de las edades*. La Habana. Pueblo y Educación.

147. *Por la vida. Estudio psicosocial de las personas con discapacidad y estudio psicopedagógico, social y clínico-genético de las personas con retraso mental en Cuba* (2003). La Habana. Abril.
148. Pupo Pupo, R.M. (2006). *Sistema de Programas de Comunicación Social para La Formación de Valores en Menores con Trastornos Afectivo-Conductuales*. Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”.
149. Ramírez, L. A. (1999). *Algunas consideraciones acerca del método de evaluación utilizando el criterio de expertos*. Colombia. Santafe.
150. Rico Montero P. (2001). *Hacia el perfeccionamiento de la escuela primaria*. La Habana. Pueblo y Educación.
151. Rico Montero, P. (2003). *La Zona de desarrollo próximo .Procedimientos y tareas de aprendizaje*. La Habana. Pueblo y Educación.
152. Rico Montero, P. (2006). *Proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador en la escuela primaria. Teoría y práctica*. La Habana. Pueblo y Educación.
153. Rico Montero, P. y Martín-Viaña Cuervo, V. y Díaz Bernal, A. y García Frías, S. y Herrera Martínez, L. y Arias Leyva, G. (2013). *Procedimientos metodológicos y tareas de aprendizaje “Una propuesta desarrolladora desde las asignaturas Lengua Española, Matemática, Historia de Cuba y Ciencias Naturales”*. La Habana. Pueblo y Educación.
154. Rivera, M. (2008). *Desarrollando habilidades sociales en los niños y niñas a través del juego*. México (S.E)
155. Rodríguez Fernández, L. (2004). *El experimento científico*. Pinar del Río. MINED-ISP.
156. Rodríguez Fernández, L. (2004). *Algunas consideraciones en torno a la comunicación*. UCP “Rafael María de Mendive”. Pinar del Río.
157. Romagnoli, C. (2007). *Las habilidades para la vida*. Portal de Convivencia Escolar, Mineduc obtenido el 25 de marzo 2010 de, [www.convivenciaescolar.cl](http://www.convivenciaescolar.cl).
158. Roméu Escobar, A. (1992). *Aplicación del enfoque comunicativo*. En: *Comprensión, análisis y construcción de textos*. Habana. IPLAC.
159. Roméu Escobar, A. (2002). *Teoría y práctica del análisis del discurso*. La Habana. Pueblo y Educación.

160. Roméu Escobar, A. (2003). *Teoría y práctica del análisis del discurso*. En: *Su aplicación en la enseñanza*. La Habana. Pueblo y Educación
161. Roméu Escobar, A. (2007). *El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y literatura*. La Habana. Pueblo y Educación.
162. Rubinstein, S. Ya. (1989). *Psicología del escolar con retraso mental*. URSS.
163. Ruiz Bolívar C. (2006). *La tutoría de tesis de grado. Cómo llegar a ser un tutor competente*. Venezuela. Santillana.
164. Ruiz Díaz, A. (1998). *Metodología de la Investigación Educativa*. UNOESC.
165. Ruiz Díaz, A. (2003). *Teoría y práctica curricular*. La Habana. Pueblo y Educación.
166. Ruiz Díaz, A (2009). *Sistema de acciones de superación para la dirección pedagógica del aprender a estudiar*. Tesis en opción al título de Máster en Ciencias de la Educación Superior, UCLV. Santa Clara.
167. Ruiz Aguilera, A. (2007). *La investigación en la educación*. Santo Domingo. Aplusele
168. Ramírez, L. A. (1999). *Algunas consideraciones acerca del método de evaluación utilizando el criterio de expertos*. Colombia. Santafe.
169. Rico Montero P. (2001). *Hacia el perfeccionamiento de la escuela primaria*. La Habana. Pueblo y Educación.
170. Rico Montero, P. (2003). *La Zona de desarrollo próximo .Procedimientos y tareas de aprendizaje*. La Habana. Pueblo y Educación. Salabarría Márquez, M.C. (2009). *Estrategia pedagógica de intervención curricular para favorecer el aprendizaje de los contenidos matemáticos en los alumnos con retraso mental del I ciclo*. Tesis en opción al título de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, La Habana.
171. Salinas, P. (1967). *En "El defensor"*. España. Alianza.
172. Sánchez, J. (1993). *El desarrollo profesional del docente universitario*. México. Universidades.
173. Shif. ZH. I. (1998). *Particularidades del desarrollo intelectual de los alumnos de la escuela auxiliar*. La Habana. Pueblo y Educación.

174. Silvestre Oramas, M. (1999) *Aprendizaje, educación y desarrollo*. La Habana. Pueblo y Educación.
175. Silvestre Oramas, M. (2002). *Hacia una didáctica desarrolladora*. La Habana. Pueblo y Educación.
176. Simon, E. (1995). *The relationships among facial emotion recognition, social skills, and Quality of life*. Research in Developmental-Disabilities, 16, (5), 383-391.
177. Siperstein, G. (1992). Social competence: *an important construct in mental retardation*. American Journal on Mental Retardation, 96 (4), 75
178. Smith, F. (1981). *Writing and the writer*. Italia. Book Co.
179. Sorín, Z. M. (1984). Valoración crítica de varias concepciones sobre comunicación y personalidad en la psicología no marxista. En: *Psicología de la Personalidad*. La Habana. Ciencias Sociales.
180. Talízina, N.F. (1988). *Psicología de la Enseñanza*. URSS. Progreso.
181. Terré, O. (2011). *Diversidad, diferencia y accesibilidad: Enfoques educativos en el discurso de la diversidad*. Conferencia Chile. Santo Tomás.
182. Terré, O. (2014). Conferencia magistral. Congreso Internacional CELAEE 2014. La Habana.
183. Torroella, G. (1993). *Aprender a vivir*. La Habana. Pueblo y Educación.
184. Torroella, G. (2002). *Aprender a convivir*. (2. ed.). La Habana. Pueblo y Educación.
185. UNICEF. Convención sobre los derechos del niño. Fondo de las naciones unidas para la infancia.
186. Valdés Jiménez, Y. (2012). *Violencia de género en las familias. Encrucijadas para el cambio*. Centro Félix Varela. Centro de investigaciones Psicológicas y Sociológicas. Acuario. La Habana.
187. Valdés Valdés, I. (2014). *El desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental*. 9no Taller Internacional "Maestros ante los retos del siglo XXI". Asociación de Pedagogos de Cuba. La Habana.
188. Valdés Valdés, I (2014). *El desarrollo de la comunicación para la interacción social de los escolares con retraso mental*. CD XII Encuentro Mundial de

Educación Especial y Atención a la Diversidad, VI Congreso Internacional, III Simposio de Educación Primaria, VI Taller Mundial de Inclusión Educativa y Atención a la Diversidad. Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Especial. Palacio de las Convenciones. La Habana.

189. Valdés Valdés, I. (2012). *Dificultades que se presentan en el proceso de aprendizaje*. Publicación seriada. Revista radial "Entorno a" de la Emisora Provincial Radio Guamá.

190. Valle Lima, A. (2007). Metamodelos de la investigación pedagógica. En: *Los resultados científicos de la investigación educativa*. La Habana. Pueblo y Educación.

191. Valle Lima, A. (2010). *La Investigación Pedagógica Otra Mirada*. La Habana. Pueblo y Educación.

192. Van Dijk, T. (2000). *El discurso como estructura y proceso*. España. Gedesa.

193. Verdugo, M.A. (1995). *Calidad de vida y educación especial. Aportaciones de la nueva definición de retraso mental de la AAMR en 1992*. España. Innovación.

194. Verdugo, M.A. (1997). *Programa de habilidades sociales*. España. Amarú.

195. Verdugo, M.A. (1997). *El cambio de paradigma en la concepción del Retraso Mental: La nueva definición de la AAMR*, 25, (3): 5-24.

196. Verdugo, M.A. (2001). *Transición a la Vida Adulta*. Conferencia Impartida en el I Congreso Argentino Sobre El Adulto Con Discapacidad Mental. Instituto de Integración en la Comunidad España. Facultad de Psicología.

197. Verdugo, M.A. (2002). *Actualización del concepto de "Discapacidad Intelectual"*. España. Universidad de Instituto Universitario de Integración en la Comunidad.

198. Vigotski, L. S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. España. Crítica.

199. Vigotski, L. S. (1982). *Pensamiento y lenguaje*. La Habana. Pueblo y Educación.

200. Vigotski, L. S. (1984). *Obras escogidas*. (Vol. 4). URSS. Pedagógica.

201. Vigotski, L. S. (1987). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Ciudad de La Habana. Científico Técnica.



202. Vigotski, L. S. (1989). *Obras completas*. (Vol. 2). La Habana. Pueblo y Educación.
203. Vigotski, L. S. (1998). *Pensamiento y Lenguaje* (2.ed.). La Habana. Pueblo y Educación.
204. Vigotski, L. S. (1999). Dinámica del desarrollo mental del escolar en relación con la enseñanza. En: *Psicología Pedagógica*. URSS. Pedagógica.
205. Zaldívar D. DF. (2007). *Competencia comunicativa y relaciones interpersonales*. Obtenido en 23 de agosto de 2009, de <http://www.saludparalavida.cu>.
206. Zavala Tría, S. (2009). Guía a la redacción estilo American Psychological Association (APA). (6.ed.). Venezuela. Biblioteca Universidad Metropolitana.

## ANEXOS

### RELACIÓN DE ANEXOS

ANEXO 1	Caracterización de los grupos muestrales.
ANEXO 2	Relación de las dimensiones, subdimensiones, indicadores y su relación con los instrumentos utilizados.
ANEXO 3	Guía de entrevista a testimoniantes.
ANEXO 4	Guía de entrevista a maestros.
ANEXO 5	TABLA 2 Resultados iniciales de los indicadores de las entrevista a maestros.
ANEXO 6	Guía de entrevista a directivos.
ANEXO 7	TABLA 3 Resultados iniciales de los indicadores de las entrevistas a directivos.
ANEXO 8	Guía de observación de clases.
ANEXO 9	TABLA 4 Resultados iniciales de los indicadores de las observaciones a clases.
ANEXO 10	Pruebas pedagógicas primer ciclo. Diagnóstico inicial
ANEXO 11	Resultados iniciales de los indicadores de las pruebas pedagógicas. TABLA 6 Resultados iniciales de los indicadores de la prueba pedagógica. Primer grado. TABLA 7 Resultados iniciales de los indicadores de la prueba pedagógica. Segundo grado. TABLA 8 Resultados iniciales de los indicadores de la prueba pedagógica. Tercer grado. TABLA 9 Resultados iniciales de los indicadores de la prueba pedagógica. Cuarto grado.
ANEXO 12	Guía de la encuesta a la familia.
ANEXO 13	TABLA 10 Resultados de los indicadores de la encuesta a la familia.
ANEXO 14	Guía de análisis para la revisión de documentos
ANEXO 15	TABLA 11 Resultados iniciales de las dimensiones y subdimensiones
ANEXO 16	Cuadro comparativo entre la concepción didáctica actuante y la propuesta.
ANEXO 17	Ejemplos de situaciones de aprendizaje para el desarrollo de habilidades de interacción social.
ANEXO 18	Sugerencia de actividades para cada uno de los procedimientos didácticos.
ANEXO 19	Encuesta para determinar el coeficiente de competencia de los expertos.
ANEXO 20	Resultados de la autovaloración de los expertos. TABLA 11 Patrón de referencia
ANEXO 21	Encuesta a expertos.

ANEXO 22	Resultados del procedimiento seguido con la aplicación del método Delphy.
ANEXO 23	Taller de sensibilización de los sujetos para la implementación en la práctica de la concepción didáctica.
ANEXO 24	Proyecto del algoritmo de trabajo en la reunión metodológica con vista a presentar la concepción didáctica obtenida
ANEXO 25	Talleres de preparación a docentes, directivos y familias para la implementación en la práctica de la concepción didáctica.
.ANEXO 26	Taller de sistematización
ANEXO 27	Resultado final de los indicadores de la encuesta a la familia.
ANEXO 28	Resultado inicial y final de las pruebas pedagógicas. TABLA 12 Escala valorativa para medir el valor de la dimensión. TABLA 13 Resultados prueba pedagógica. Diagnóstico final.
ANEXO 29	TABLA 14 Resultado final de los indicadores de la observación a clases.
ANEXO 30	TABLA 15 Resultado final de los indicadores de las entrevistas a directivos.
ANEXO 31	TABLA 16 Resultado final de los indicadores de las entrevista a maestros.
ANEXO 32	TABLA 17 Resultados finales de las subdimensiones y dimensiones.

## ANEXO 1. Caracterización de los grupos muestrales

**Grupo I:** estuvo formado por 87 escolares del primer ciclo (primer grado 21; segundo grado 22; tercer grado 18; cuarto grado 26) se tuvo en cuenta las siguientes variables, datos generales (nombres y apellidos, edad, sexo, raza) discapacidades que inciden en el desarrollo, el aprendizaje y la adaptación escolar y social

**Grupo II:** estuvo formado por 12 maestros, se tuvo en cuenta las siguientes variables: título (graduados de la educación especial con título de licenciado o máster) cualidades personales, conocimientos sobre los alumnos y su entorno, tendencia de la didáctica en la educación especial que asume en la práctica y líneas de investigación relacionadas con la asignatura Lengua Española, años de experiencia en el primer ciclo (dos o más), evaluaciones de los últimos cinco años (bien o muy bien). En la tabla siguiente se representa el grupo muestral dos.

Grado académico		Años de experiencia			Evaluaciones		Línea de investigación		
LIC.	MSC	-5	-10	-20	Bien	Muy Bien	Didáctica	Currículo	Metodológico
3	9	3	5	4	9	3	5	4	3

Tabla 2. Grupo muestral II

**Grupo III:** estuvo formado por 3 jefes de ciclo, 3 directores, escuelas y 1 metodólogo provincial que atiende la asignatura Lengua Española donde se tuvo en cuenta años de experiencia en el cargo (2 o más), título y grado científico.

**Grupo IV:** estuvo formado por 87 familiares, de igual cifra de escolares con retraso mental del primer ciclo de las escuelas seleccionadas para la investigación. Se tuvo en cuenta que fueran madres, padres, hermanos o tutores en caso de no existir los anteriores.

**Grupo V:** estuvo formado por 11 testimoniantes, antiguos maestros y directores de escuelas de la Educación Especial en Cuba que en su labor ha tenido una

incidencia directa en el trabajo con escolares con retraso mental y en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Lengua Española.

1. Carlos Alberto Linares Fernández. Doctor en ciencias más de 20 años al servicio de la Educación Especial. Actualmente director de escuela especial en la provincia de Mayabeque.
2. Magalis Camargo Ramos. Lic. en Oligofrenopedagogía, MSc. en Educación Especial con más de 40 años de servicio. Actualmente es profesora de la UCP “Rafael María de Mendive” de la asignatura Didáctica de la Lengua Española I, II, III.
3. Olga Machín Rodríguez. Lic. en Psicología y MSc. en Psicología educativa. Actualmente jubilada y se mantuvo trabajando por más de 35 años.
4. Olga R. Álvarez Cruz Lic. en Psicología y Pedagogía. Especialista en Psicopedagogía, actualmente se encuentra jubilada más de 40 años de experiencia.
5. Viviana Fernández Lic. en Educación Especial. Actualmente está jubilada y se mantuvo durante 34 años como maestra de escolares con retraso mental.
6. Maritza Páez Echevarría. Lic. en Psicología y Pedagogía. 42 años de experiencia. Actualmente trabaja en el departamento de Educación Especial de la UCP Rafael M. de Mendive.
7. Milagro Gort MSc. en Educación Especial. Actualmente se desempeña como maestra del segundo ciclo para escolares con retraso mental. Más de 30 años de experiencia
8. Bárbara Ampudia. MSc. en Educación Especial. Actualmente se desempeña como maestra del tercer ciclo para escolares con retraso mental. Más de 40 años de experiencia
9. Eida Chile MSc. en Educación Especial. Más de 40 años de experiencia. Actualmente jubilada.
10. Lázara Quintana. Lic. en Educación Especial. Más de 35 años de trabajo. Actualmente jubilada.

**ANEXO 2.** Relación de las dimensiones, subdimensiones, indicadores y su relación con los instrumentos utilizados.

Variable dependiente: desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental.								
Dimensiones	Subdimensiones	Indicadores	Instrumentos					Encuesta
			Revisión de documentos	Entrevistas		Observaciones a clases	Prueba pedagógica	Familia
				Maestros	Directivos			
I.	1.1	1.1.1		X	X	X	X	X
		1.1.2		X	X	X	X	
		1.1.3	X	X	X	X		X
	1.2	1.2.1	X	X	X	X		
		1.2.2	X	X	X	X	X	X
		1.2.3	X	X	X	X	X	
	1.3	1.3.1	X	X	X	X	X	
		1.3.2		X	X	X		
		1.3.3	X	X	X	X		
	1.4	1.4.1		X	X	X		
		1.4.2		X	X	X		
		1.4.3		X	X	X		
	1.5	1.5.1	X	X	X	X		
		1.5.2	X	X	X	X		
		1.5.2	X	X	X	X		
II.	2.1	2.1.1		X	X	X	X	X
		2.1.2	X	X	X	X	X	X
		2.1.3		X	X	X	X	X
	2.2.	2.2.1		X	X	X	X	X
		2.2.2	X	X	X	X	X	X
		2.2.3	X	X	X	X	X	X
	2.3	2.3.1		X	X		X	X
		2.3.2	X	X	X	X	X	X
		2.3.3	X	X	X		X	X

### **ANEXO 3** Guía de entrevista a testimoniantes.

**Objetivo:** conocer sus criterios sobre el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental del primer ciclo desde la Lengua Española y su influencia en la preparación para la vida como testigos excepcionales participantes en la investigación.

**Consigna:** compañero (a). Nos encontramos realizando una investigación con el objetivo de proponer una concepción didáctica para favorecer el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental. Uno de los propósitos es obtener información acerca de cómo ha evolucionado el proceso de enseñanza- aprendizaje de la Lengua Española hasta la actualidad, es por ello que necesitamos que nos brinde información al respecto, por su carácter de testigo excepcional y participante de este proceso.

Cuestionario.

1- ) ¿Qué ha significado para usted dedicar su actividad profesional al trabajo con escolares que presentan retraso mental?

2- ) ¿Cuáles son a su juicio los principales momentos por los que atravesó el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Lengua Española en la especialidad de retraso mental en Cuba?

3- ) ¿Qué cambios recuerda que se han producido en este proceso en relación con los siguientes aspectos: objetivos, contenidos, métodos, procedimientos, medios de enseñanza, evaluación y actividades proyectadas en la asignatura Lengua Española para el desarrollo de habilidades de interacción social?

4- ) ¿Cuál es su opinión acerca de la contribución de la Lengua Española al desarrollo de habilidades de interacción social en aras de lograr la preparación para la vida de los escolares con retraso mental?

5- ) ¿Qué otros datos de interés puede brindar con respecto a este proceso?

Por último nos gustaría conocer cuál es su mensaje para las jóvenes generaciones de maestros que se dedican a enseñar Lengua Española a los niños, adolescentes y jóvenes con retraso mental.

#### **ANEXO 4** Guía de entrevista a maestros.

Objetivo: conocer sus criterios sobre el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental del primer ciclo desde la asignatura Lengua Española y su influencia en la preparación para la vida.

**Dimensión I** Actividad del maestro en el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental desde la asignatura Lengua Española.

**Subdimensión 1.1** Dominio de los objetivo para el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental.

**Indicador 1.1.1** ¿Qué actividades realiza usted que favorezcan las habilidades de interacción social?

**Indicador 1.1.2** ¿Considera usted qué en sus clases de Lengua Española comunica los objetivos a los alumnos aprovechando sus vivencias? Explique cómo lo hace.

**Indicador 1.1.3** ¿Cómo usted ofrece una intencionalidad a las acciones que vinculen las habilidades de interacción social con situaciones de la vida?

Ejemplifique

**Subdimensión 1.2** Dominio del contenido para el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental.

**Indicador 1.2.1** ¿Cómo realiza usted la creación de situaciones de aprendizaje donde el escolar sea protagonista?

**Indicador 1.2.2** ¿Qué posibilidades ofrecen los contenidos para que los alumnos se comuniquen de forma verbal o no verbal?

**Indicador 1.2.3** ¿Cómo usted incluye en las unidades que lo permiten aquellos tópicos que estén relacionados con la vida escolar, familiar y comunitaria de sus escolares?

**Subdimensión 1.3** Dominio del método para el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental.

**Indicador 1.3.1** ¿Cómo concibe la presentación de situaciones actuadas que sirvan de modelo al escolar?

**Indicador 1.3.2** ¿Cómo aprovecha las potencialidades de la clase para el desarrollo de habilidades de interacción social?



**Indicador 1.3.3** ¿Cómo realiza el desarrollo de situaciones de aprendizaje en las que el escolar tenga un rol activo?

**Subdimensión 1.4** Dominio de los medios de enseñanza para el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental.

**Indicador 1.4.1** ¿Cómo usted realiza una adecuada selección de medios textuales?

**Indicador 1.4.2** ¿Cómo usted realiza la ubicación de los medios en el salón?

**Indicador 1.4.3** ¿Cómo usted elabora los medios que contribuyan al desarrollo de las habilidades de interacción social?

**Subdimensión 1.5** Dominio de la evaluación para el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental.

**Indicador 1.5.1** ¿Cómo usted vincula la actividad independiente con el contexto donde se desarrolla el alumno?

**Indicador 1.5.2** ¿Qué técnicas e instrumentos usted utiliza para la comprobación y control de los conocimientos adquiridos?

**Indicador 1.5.3** ¿Cómo usted involucra a la familia y la comunidad en la evaluación de los nuevos comportamientos asumidos por el escolar?

**Dimensión 2** Actividad del alumno para el desarrollo de habilidades de interacción social desde la asignatura Lengua Española.

**Subdimensión 2.1** Dominio de los elementos cognitivos para el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental.

**Indicador 2.1.1** ¿Cómo los escolares extrapolan los conocimientos a situaciones que se le presenten?

**Indicador 2.1.2** ¿Cómo realizan las tareas transitando por los niveles de asimilación?

**Subdimensión 2.2** Dominio de los elementos procedimentales para el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental.

**Indicador 2.2.1** ¿Cómo los escolares utilizan las formas elocutivas en las interacciones que realizan?

**Indicador 2.2.2** ¿Cómo los escolares asumen la gestualidad como una forma de interacción en los diferentes contextos? Explíquela

**Indicador 2.2.3** ¿Crea usted situaciones donde el escolar tenga que realizar conversaciones con la familia, sus amigos y otros adultos?

**Subdimensión 2.3** Dominio de los elementos actitudinales para el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental.

**Indicador 2.3.1** ¿Cómo los escolares demuestran actitudes positivas relacionadas con la disciplina y la responsabilidad? Explique

**Indicador 2.3.2** ¿Cómo los escolares demuestran actitudes adecuadas en su interacción social independiente?

**Indicador 2.3.3** ¿Manifiesta respeto y admiración por los adultos de la escuela, la familia y la comunidad? ¿Cómo lo sabe?

**ANEXO 5 TABLA 2** Resultados iniciales de los indicadores de las entrevista a maestros.

Variable- dimensiones- subdimensiones e indicadores	Adecuado		Poco adecuado		Inadecuado	
	Frecuencia absoluta	Frecuencia porcentual	Frecuencia absoluta	Frecuencia porcentual	Frecuencia absoluta	Frecuencia porcentual
Desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental mediante la clase de Lengua Española.						
1. Actividad del maestro en el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental desde la asignatura Lengua Española.						
1.1 Dominio de los objetivo en el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental.						
1.1.1	1	8,33	8	66,66	3	25
1.1.2			4	33,33	8	66,66
1.1.3	1	8,33	7	58,33	4	33,33
1.2 Dominio del contenido en el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental.						
1.2.1.	2	16,66	5	41,66	5	41,66
1.2.2.	3	25	6	50	3	25
1.2.3	3	25	6	50	3	25
1.3 Dominio del método en el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental.						
1.3.1			3	25	9	75
1.3.2	2	16,66	7	58,33	3	25
1.3.3	2	16,66	3	25	7	58,33
1.4 Dominio de los medios de enseñanza en el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental.						
1.4.1	3	25	5	41,66	4	33,33
1.4.2	2	16,66	7	58,33	3	25
1.4.3	3	25	9	75		

1.5 Dominio de la evaluación en el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental.						
1.5.1	6	50	5	41,66	1	8,33
1.5.2	4	33,33	8	66,66		
1.5.3					12	100
2. Actividad del alumno en el desarrollo de habilidades de interacción social en Lengua Española.						
2.1 Dominio de los elementos cognitivos para el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental.						
2.1.1.			4	33,33	8	66,66
2.1.2	2		10			
2.1.3	2	16,66	6	50	4	33,33
2.2 Dominio de los elementos procedimentales para el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental.						
2.2.1	3	25	5	41,66	4	33,33
2.2.2			8	66,66	4	33,33
2.2.3	1	8,33	7	58,33	4	33,33
2.3 Dominio de los elementos actitudinales para el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental.						
2.3.1	3	25	6	50	3	25
2.3.2	6	50	5	41,66	1	8,33
2.3.3	8	66,66	3	25	1	8,33

## **ANEXO 6** Guía de entrevista a directivos.

Objetivo: conocer sus criterios sobre el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental del primer ciclo mediante la Lengua Española y su influencia en la preparación para la vida.

**Dimensión I** Actividad del maestro en el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental en la asignatura Lengua Española.

**Subdimensión 1.1** Dominio de los objetivo para el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental.

**Indicador 1.1.1** ¿Cuál es su opinión sobre las actividades que realizan los docentes para el desarrollo de las habilidades de interacción social del escolar con retraso mental del primer ciclo?

**Indicador 1.1.2** ¿Cómo comunican los docentes los objetivos en la clase de Lengua Española de manera que aprovechen las vivencias de sus escolares?

**Indicador 1.1.3** ¿Cómo los docentes tratan la intencionalidad de las acciones a desarrollar en las clases de Lengua Española para qué se vinculen las habilidades de interacción social con situaciones de la vida?

**Subdimensión 1.2** Dominio del contenido para el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental.

**Indicador 1.2.1** ¿Cómo es la creación de situaciones de aprendizaje donde el escolar es protagonista por los docentes?

**Indicador 1.2.2** ¿Qué opinión tiene usted sobre las posibilidades del contenido de Lengua Española para que los alumnos se comuniquen de forma verbal o no verbal?

**Subdimensión 1.3** Dominio del método para el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental.

**Indicador 1.3.1** ¿Considera usted que las clases de Lengua Española ofrecen la posibilidad para concebir la presentación de situaciones actuadas que sirvan de modelo al escolar? ¿Cómo lo realiza?

**Indicador 1.3.2** ¿Qué opinión tiene usted sobre el aprovechamiento de las potencialidades de la clase de Lengua Española para el desarrollo de habilidades de interacción social?

**Indicador 1.3.3** ¿Cómo se desarrollan las situaciones de aprendizaje en las que el alumno tiene un rol protagónico en la asignatura Lengua Española?

**Subdimensión 1.4** Dominio de los medios de enseñanza para el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental.

**Indicador 1.4.1, 1.4.2, 1.4.3** ¿Cuál es su opinión sobre el trabajo que realizan los docentes con los medios de enseñanza en cuanto a: adecuada selección, ubicación en el aula, creatividad en su elaboración?

**Subdimensión 1.5** Dominio de la evaluación para el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental.

**Indicador 1.5.1** ¿Qué vinculación se realiza de la actividad independiente con el contexto donde se desarrolla el escolar?

**Indicador 1.5.2** ¿Qué técnicas e instrumentos se utilizan para la comprobación y el control de los conocimientos adquiridos?

**Indicador 1.5.3** ¿Se incluye la familia y la comunidad en la evaluación de los nuevos comportamientos asumidos por el escolar? ¿Cómo lo realizan?

**Dimensión 2** Actividad del alumno para el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental en la asignatura Lengua Española.

**Subdimensión 2.1** Dominio de los elementos cognitivos para el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental.

**Indicador 2.1.1** ¿Cómo logran los escolares la extrapolación de los conocimientos adquiridos en la clase a situaciones que se le presenten en el contexto donde interactúa?

**Indicador 2.1.2** ¿Realizan los escolares tareas por niveles de asimilación? ¿Cómo lo hacen?

**Indicador 2.1.3** ¿Realizan los escolares la demostración en sus modos de actuación de habilidades de interacción social? ¿Cómo lo hacen?

**Subdimensión 2.2** Dominio de los elementos procedimentales para el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental.

**Indicador 2.2.1** Valore la utilización de las formas elocutivas en las interacciones que realizan en los diferentes contextos los escolares con retraso mental.

**Indicador 2.2.2** ¿Qué gestualidad es la que asumen los escolares en las interacciones que realizan?

Indicador 2.2.3 ¿Cómo realizan las conversaciones los escolares?

**Subdimensión 2.3** Dominio de los elementos actitudinales para el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental.

**Indicador 2.3.1, 2.3.2, 2.3.3**

- ¿Cuál es su opinión sobre las demostraciones de actitudes adecuadas en su interacción social independiente y el respeto y admiración hacia los adultos de la escuela, la familia y la comunidad por parte de los escolares con retaso mental?

## ANEXO 7

**TABLA 3** Resultados iniciales de los indicadores de las entrevistas a directivos.[illegible]



1.5.1			5	71,42	2	28,57
1.5.2	2	28,57	5	71,42		
1.5.3			1	14,28	6	85,71
2. Actividad del alumno en el desarrollo de habilidades de interacción social en Lengua Española.						
2.1 Dominio de los elementos cognitivos para el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental.						
2.1.1	2	28,57	5	71,42		
2.1.2	1	14,28	4	57,14	2	28,57
2.1.3			1	14,28	6	85,71
2.2 Dominio de los elementos procedimentales para el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental.						
2.2.1	3	42,85	2	28,57	2	28,57
2.2.2			7	100		
2.2.3	1	14,28	5	71,42	1	14,28
2.3 Dominio de los elementos actitudinales para el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental.						
2.3.1			7	100		
2.3.2	1	14,28	4	57,14	2	28,57
2.3.3	6	85,71	1	14,28		

## **ANEXO 8** Guía de observación a clases.

Objetivo: constatar cómo se contribuye en la clase al desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental desde la asignatura Lengua Española.

Nombre del maestro: \_\_\_\_\_ Fecha de Observación: \_\_\_\_\_

Grado \_\_\_\_\_ N° de alumnos \_\_\_\_\_

Observador: \_\_\_\_\_

Dimensión 1 Actividad del maestro en el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental en la asignatura Lengua Española

**Subdimensión 1.1** Dominio de los objetivo para el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental.

**Indicadores 1.1.1, 1.1.2, 1.1.3** Se desarrollan habilidades de interacción social durante la clase.

Se comunica los objetivos a los alumnos aprovechando sus vivencias.

Se priorizan acciones en las que se vinculen las habilidades de interacción social con situaciones de la vida.

**Subdimensión 1.2** Dominio del contenido para el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental.

**Indicadores 1.2.1, 1.2.2, 1.2.3** Se crean situaciones de aprendizaje donde el escolar sea protagonista.

Ofrece el contenido posibilidades para que los alumnos se comuniquen de forma verbal o no verbal.

Incluye aquellos tópicos en las clases que estén relacionados con la vida escolar, familiar y comunitaria.

**Subdimensión 1.3** Dominio del método para el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental.

**Indicadores 1.3.1, 1.3.2, 1.3.3** Se concibe la presentación de situaciones actuadas que sirvan de modelo al escolar.

Se aprovecha las potencialidades de la clase para el desarrollo de habilidades de interacción social.

Se desarrollan situaciones de aprendizaje en las que el alumno tenga un rol activo.

**Subdimensión 1.4** Dominio de los medios de enseñanza para el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental.

**Indicadores 1.4.1, 1.4.2, 1.4.3** Se realiza una adecuada selección de medios textuales.

Se realiza una adecuada ubicación de los medios en el salón.

Se elaboran de forma creativa los medios adecuados a cada actividad.

**Subdimensión 1.5** Dominio de la evaluación para el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental.

**Indicadores 1.5.1, 1.5.2, 1.5.3** Se vincula la actividad independiente con el contexto donde se desarrolla el alumno.

Realiza la selección de técnicas e instrumentos para la comprobación y el control de los conocimientos adquiridos.

Se involucra a la familia y la comunidad en la evaluación de los nuevos comportamientos asumidos por el escolar.

**Dimensión 2** Actividad del alumno para el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental en la asignatura Lengua Española.

**Subdimensión 2.1** Dominio de los elementos cognitivos para el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental.

**Indicadores 2.1.1, 2.1.2, 2.1.3**

Extrapolan los conocimientos adquiridos en la clase a situaciones que se le presenten en el contexto donde interactúa.

Realiza actividades donde los alumnos solucionan las tareas a nivel reproductivo, aplicativo e introduce elementos creativos.

Demuestran en sus modos de actuación un desarrollo de habilidades de interacción social.

**Subdimensión 2.2** Dominio de los elementos procedimentales para el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental..

**Indicadores 2.2.1, 2.2.2, 2.2.3**

Utilizan formas elocutivas en las interacciones que realiza.

Asumen la gestualidad adecuada a cada situación comunicativa que se le presente.

Inician, sostienen e intervienen en conversaciones.

**Subdimensión 2.3** Dominio de los elementos actitudinales para el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental.

**Indicadores 2.3.2** Manifiestan actitudes adecuadas en su interacción social independiente.

## ANEXO 9

**TABLA 4.** Resultados iniciales de los indicadores de las observaciones a clases.

Variable- dimensiones- subdimensiones e indicadores	Adecuado		Poco adecuado		Inadecuado	
	Frecuencia absoluta	Frecuencia porcentual	Frecuencia absoluta	Frecuencia porcentual	Frecuencia absoluta	Frecuencia porcentual
Desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental mediante la clase de Lengua Española.						
1. Actividad del maestro en el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental desde la asignatura Lengua Española.						
1.1 Dominio de los objetivo en el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental.						
1.1.1	6	21,42	16	57,14	6	21,42
1.1.2	7	25	20	71,42	1	12,5
1.1.3	5	17,85	18	64,28	5	17,85
1.2 Dominio del contenido en el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental.						
1.2.1.	10	35,71	15	53,57	3	10,71
1.2.2.	8	28,57	18	64,28	2	7,14
1.2.3			8	28,57	20	71,42
1.3 Dominio del método en el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental.						
1.3.1	7	25	3	10,71	18	64,28
1.3.2	9	32,14	14	50	5	17,85
1.3.3	7	10,71	2	7,14	19	67,85
1.4 Dominio de los medios de enseñanza en el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental.						
1.4.1	5	17,85	19	67,85	4	14,28
1.4.2	6	21,42	18	64,28	4	14,28
1.4.3	11	39,28	12	42,85	5	17,85

1.5 Dominio de la evaluación en el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental.						
1.5.1	3	10,71	21	75	4	14,28
1.5.2	7	10,71	16	57,14	5	17,85
1.5.3	4	14,28	5	17,85	19	67,85
2. Actividad del alumno en el desarrollo de habilidades de interacción social en Lengua Española.						
2.1 Dominio de los elementos cognitivos para el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental.						
2.1.1.	6	21,42	20	71,42	2	7,14
2.1.2	8	28,57	15	53,57	5	17,85
2.1.3	10	35,71			18	64,28
2.2 Dominio de los elementos procedimentales para el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental.						
2.2.1	6	21,42	17	60,71	5	17,85
2.2.2	6	21,42	18	64,28	4	14,28
2.2.3	13	24,87	10	35,71	6	21,42
2.3 Dominio de los elementos actitudinales para el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental.						
2.3.2	7	10,71	19	67,85	2	7,14

## **ANEXO 10** Pruebas pedagógicas primer ciclo. Diagnóstico inicial.

### Primer grado

- ❖ Observar ilustraciones seriadas que aparecen en el libro de texto “A Leer” del primer grado. Pág. 6.
- ❖ Conversa con tus compañeros sobre la importancia de hacer de esa conducta un hábito diario.
- ❖ Se seleccionarán dos alumnos que se colocarán al frente del aula e imitarán una situación del quehacer diario: cepillarse los dientes, ponerse los zapatos, vestirse, pero esto lo realizarán con gestos y ademanes. ¿Qué actividades están simulando sus compañeros?

### Segundo grado.

- ❖ Presentar una lámina sobre la playa y pedirle que: expongan sus experiencias personales.
- ❖ Conversa sobre las medidas de seguridad que debes poner en práctica en la playa.
- ❖ Escenifica los movimientos de los brazos al nadar.
- ❖ Se le presentarán varios objetos a los escolares y ellos seleccionarán los que se corresponden con la playa (trusas, balsas, pelota, salvavidas, cubito, pala, arena, entre otros)
- ❖ Selecciona uno de los objetos y realiza oraciones relacionadas entre sí

### Tercer grado

- ❖ Se le presentará una secuencia de láminas desordenadas del cuento “Aladino y la Lámpara Maravillosa”.
- ❖ Se apoyará para la narración en un plan: ¿Cómo se llama el cuento? ¿Qué hacía Aladino? ¿Quién se le acercó a Aladino? ¿Quién era en realidad ese hombre? ¿Para dónde partieron? ¿A quién admiraba mucho Aladino y no podía olvidar? ¿Qué le sucedió al llegar a la cueva? ¿Quién apareció a limpiar la lámpara? ¿Cómo se sintió Aladino al escuchar las palabras del genio? ¿Qué trampa le tendió Bentar a Aladino? ¿Qué le dijo el genio a Bentar? ¿Cómo premió el genio a Aladino? ¿Se sintió feliz Aladino, por qué?

- ❖ Si alguien te preguntara cómo es Aladino cómo lo describirías
- ❖ Podrás pintar con tus palabras una escena del cuento.
- ❖ Te gustaría ser como Aladino. ¿Por qué?
- ❖ Muéstrale a tus compañeros la escena del cuento que más te gustó. Apóyate en el lenguaje extraverbal

Cuarto grado.

- ❖ Lee atentamente el siguiente texto: “El aula ha salido de excursión al bosque. Al llegar, nos hemos separado por grupos para recoger diferentes hojas. Estaba yo tan entusiasmado mirando un raro ejemplar, que me he dado cuenta de que me había quedado solo. Miré por todas partes, corrí de un lado a otro... ¡Nada! Ni rastro de mis compañeros.... Por fin, al cabo de dos días, vi la cara feliz de mis padres que se acercaban acompañados de otras personas...”
- ❖ Completa con tus compañeros el relato de tu pérdida, para ello has de responder las siguientes preguntas: ¿Qué sucedió en el intervalo de dos días? ¿Cómo te las arreglaste? ¿Qué hiciste?
- ❖ ¿Qué consejos le darías a tus compañeros?
- ❖ Describe con gestos una escena de lo que hiciste en esos días.

Escala de evaluación.

**Adecuado (A)** la respuesta debe abarcar los aspectos fundamentales de la pregunta. Realiza las tareas en su totalidad, utilizando oraciones completas, con la atención individual del maestro va a ser capaz de rectificar cualquier error. Cumple con los objetivos.

**Poco adecuado (PA)** presenta algunos errores que no afectan en su integridad la solución de la tarea, aunque omite aspectos fundamentales y se presentan niveles de imprecisión en el completamiento de las oraciones. El alumno demuestra un dominio parcial de los objetivos y de los elementos del conocimiento abordados. Puede que no realice la tarea en su totalidad. Necesita la ayuda sistemática del maestro para resolver las situaciones problemáticas. Presenta dificultades con la limpieza del trabajo.

**Inadecuado (I)** los errores que se cometen por los alumnos afectan la integridad de la solución de la tarea, se ejecuta con grandes dificultades y los resultados



demuestran que no hay asimilación de los contenidos planteados. Puede que la tarea quede inconclusa. Con la ayuda del maestro no logra expresar sus conocimientos correctamente. Puede presentar graves dificultades con la limpieza del trabajo y con la letra. Para considerar que no hay respuesta, el alumno no ejecuta la tarea, por lo que no es apreciable ningún resultado.

**ANEXO 11.** Resultados iniciales de los indicadores de las pruebas pedagógicas**TABLA 6.** Resultados iniciales de los indicadores de la prueba pedagógica.  
Primer grado.

Variable- dimensiones- subdimensiones e indicadores	Adecuado		Poco adecuado		Inadecuado	
	Frecuencia absoluta	Frecuencia porcentual	Frecuencia absoluta	Frecuencia porcentual	Frecuencia absoluta	Frecuencia porcentual
Desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental mediante la clase de Lengua Española.						
2. Actividad del alumno en el desarrollo de habilidades de interacción social en Lengua Española.						
2.1 Dominio de los elementos cognitivos para el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental.						
2.1.1	5	23,80	16	76,19		
2.1.2	6	28,57	12	57,14	3	13,63
2.2.3	6	28,57	14	63,63	1	4,76
2.2 Dominio de los elementos procedimentales para el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental.						
2.2.1	4	18,18	15	68,18	2	9,52
2.2.2	6	28,57	14	66,66	1	4,76
2.2.3	3	14,28	13	13,63	5	23,80
2.3 Dominio de los elementos actitudinales para el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental.						
2.3.1	5	23,80	15	71,42	1	4,76
2.3.2	5	23,80	16	76,19		
2.3.3.	3	14,28	16	76,19	2	9,52

**TABLA 7** Resultados iniciales de los indicadores de la prueba pedagógica.

Segundo grado.

Variable- dimensiones- subdimensiones e indicadores	Adecuado		Poco adecuado		Inadecuado	
	Frecuencia absoluta	Frecuencia porcentual	Frecuencia absoluta	Frecuencia porcentual	Frecuencia absoluta	Frecuencia porcentual
Desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental mediante la clase de Lengua Española.						
2. Actividad del alumno en el desarrollo de habilidades de interacción social en Lengua Española.						
2.1 Dominio de los elementos cognitivos para el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental.						
2.1.1	5	22,72	16	72,72	1	4,54
2.1.2	2	9,09	16	72,72	4	18,18
2.1.3	6	27,27	14	63,63	2	9,09
2.2 Dominio de los elementos procedimentales para el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental.						
2.2.1	7	31,81	14	63,63	1	4,54
2.2.2	8	36,36	13	59,09	1	4,54
2.2.3	5	22,72	15	68,18	2	9,09
2.3 Dominio de los elementos actitudinales para el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental.						
2.3.1.	4	18,18	15	68,18	3	13,63
2.3.2	7	31,81	13	59,09	2	9,09
2.3.3	9	40,90	12	54,54	1	4,54

**TABLA 8** Resultado iniciales de los indicadores de la pruebas pedagógicas.  
Tercer grado.

Variable- dimensiones- subdimensiones e indicadores	Adecuado		Poco adecuado		Inadecuado	
	Frecuenci a absoluta	Frecuencia porcentual	Frecuenci a absoluta	Frecuencia porcentual	Frecuenci a absoluta	Frecuencia porcentual
Desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental mediante la clase de Lengua Española.						
2. Actividad del alumno en el desarrollo de habilidades de interacción social en Lengua Española.						
2.1 Dominio de los elementos cognitivos para el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental.						
2.1.1	2	11,11	14	77,77	2	11,11
2.1.2	4	22,22	14	77,77		
2.2.3	4	22,22	13	72,22	1	5,55
2.2 Dominio de los elementos procedimentales para el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental.						
2.2.1	3	16,66	13	72,22	2	11,11
2.2.2	1	5,55	14	77,77	3	16,66
2.2.3	3	16,66	12	66,66	3	16,66
2.3 Dominio de los elementos actitudinales para el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental.						
2.3.1	3	16,66	14	77,77	1	5,55
2.3.2	3	16,66	15	83,33		
2.3.3	6	33,33	9	50	3	16,66

**TABLA 9** Resultados iniciales de los indicadores de las pruebas pedagógicas.  
Cuarto grado.

Variable- dimensiones- subdimensiones e indicadores	Adecuado		Poco adecuado		Inadecuado	
	Frecuencia a absoluta	Frecuencia porcentual	Frecuencia a absoluta	Frecuencia porcentual	Frecuencia a absoluta	Frecuencia porcentual
Desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental mediante la clase de Lengua Española.						
2. Actividad del alumno en el desarrollo de habilidades de interacción social en Lengua Española.						
2.1 Dominio de los elementos cognitivos para el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental.						
2.1.1	7	26,92	13	50	6	23,07
2.1.2	12	46,15	12	46,15	2	7,69
2.2.3	11	42,30	12	46,15	3	11,53
2.2 Dominio de los elementos procedimentales para el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental.						
2.2.1	8	30,76	12	46,15	6	23,07
2.2.2	7	26,92	15	57,69	4	15,38
2.2.3	6	23,07	12	46,15	8	30,76
2.3 Dominio de los elementos actitudinales para el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental.						
2.3.1	6	23,07	17	65,38	3	
2.3.2	8	30,76	17	65,38	1	3,84
2.3.3	9	34,61	12	46,15	5	19,23

## **ANEXO 12** Guía de encuesta a la familia.

**Objetivo:** conocer los criterios de los padres respecto al desarrollo de habilidades de interacción social alcanzado por sus hijos, antes y después de introducir en la práctica pedagógica la concepción didáctica.

**Consigna:** compañero (a). Nos encontramos realizando una investigación con el objetivo de elaborar una concepción didáctica dirigida al desarrollo de la desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental. Uno de los propósitos es conocer los criterios que usted tiene respecto al desarrollo de habilidades de interacción social alcanzado por sus hijos y el papel que juegan para contribuir al desarrollo de la misma en aras de lograr la preparación para la vida.

Cuestionario.

**Dimensión 2** Actividad del alumno en el desarrollo de habilidades de interacción social en Lengua Española.

**Subdimensión 2.2** Dominio de los elementos procedimentales para el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental.

1. Consideran que el desarrollo de habilidades de interacción social en sus hijos es:

Adecuado \_\_\_\_\_ Poco adecuado \_\_\_\_\_ Inadecuado \_\_\_\_\_.

Argumenta.

2. La utilización por su hijo de las narraciones, conversaciones, descripciones, dramatizaciones en las interacciones que realiza con sus hermanos, padres, abuelos y demás adultos es:

Adecuado \_\_\_\_\_ Poco adecuado \_\_\_\_\_ Inadecuado \_\_\_\_\_.

Argumenta.

3. En cada situación que se le presente a su hijo en la escuela, familia o comunidad asume una gestualidad:

Adecuado \_\_\_\_\_ Poco adecuado \_\_\_\_\_ Inadecuado \_\_\_\_\_.

Argumenta.

4. Su hijo conversa con los miembros de la familia, sus amigos y otros adultos.

Si \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_ A veces \_\_\_\_\_.

Argumenta.

**Subdimensión 3.3** Dominio de los elementos actitudinales para el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental.

5. La demostración durante las actividades de actitudes positivas relacionadas con la disciplina y la responsabilidad en la familia, escuela y comunidad es:

Adecuado \_\_\_\_\_ Poco adecuado \_\_\_\_\_ Inadecuado \_\_\_\_\_.

Argumenta

6. La demostración de actitudes adecuadas en su interacción social independiente es:

Adecuado \_\_\_\_\_ Poco adecuado \_\_\_\_\_ Inadecuado \_\_\_\_\_.

Argumenta

7. La demostración de respeto y admiración por los adultos de la escuela, la familia y la comunidad es:

Adecuado \_\_\_\_\_ Poco adecuado \_\_\_\_\_ Inadecuado \_\_\_\_\_.

Argumenta.

Si lo considera necesario puede argumentar cada una de las interrogantes.

1. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_

4. \_\_\_\_\_

5. \_\_\_\_\_

6. \_\_\_\_\_.

7. \_\_\_\_\_

## ANEXO 13

**TABLA 10** Resultado de los indicadores de la encuesta a la familia.

Variable- dimensiones- subdimensiones e indicadores	Adecuado		Poco adecuado		Inadecuado	
	Frecuenci a absoluta	Frecuencia porcentual	Frecuenci a absoluta	Frecuencia porcentual	Frecuenci a absoluta	Frecuencia porcentual
Desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental mediante la clase de Lengua Española.						
2. Actividad del alumno en el desarrollo de habilidades de interacción social en Lengua Española.						
2.2 Dominio de los elementos procedimentales para el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental.						
2.2.1.	24	27,58	53	60,91	10	8,70
2.2.2	25	28,73	48	55,17	14	16,09
2.2.3	23	26,43	52	59,77	12	13,79
2.3 Dominio de los elementos actitudinales para el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental.						
2.3.1	17	19,54	60	68,96	10	11,49
2.3.2	22	25,28	60	68,96	5	05,74
2.3.3.	24	27,58	52	59,77	11	12,64



## **ANEXO 14** Guía de análisis para la revisión de documentos.

Objetivos: analizar cómo se concibe en diferentes documentos de carácter metodológico, normativo, así como las fuentes de trabajo del escolar, el desarrollo de habilidades de interacción social de los escolares con retraso mental.

Aspectos para el análisis de contenido.

**DIMENSION 1** Actividad del maestro en el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental en la asignatura Lengua Española

**Subdimensión1.1** Dominio de los objetivos desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental.

**Indicadores1.1.3** dificultades en relación con las acciones en las que se vinculen las habilidades de interacción social con situaciones de la vida.

**Subdimensión1.2** Dominio del contenido

**Indicador 1.2.3** dificultades en la inclusión en las unidades que lo permiten de aquellos tópicos que estén relacionados con la vida escolar, familiar y comunitaria.

**Subdimensión 1.3** Dominio del método

**Indicador 1.3.1** dificultades al concebir la presentación de situaciones actuadas que sirvan de modelo al escolar.

**Subdimensión 1.5** Dominio de la evaluación

**Indicador 1.5.2** dificultades en la selecciona de técnicas e instrumentos para la comprobación y el control de los conocimientos adquiridos.

Fuentes utilizadas.

Plan de desarrollo de la especialidad.

Programas de Lengua Española del primer ciclo

Orientaciones metodológicas Lengua Española del primer ciclo. (1985- 1990)

Libros de texto

Plan de clases del maestro.

**DIMENSIÓN 2** Actividad del alumno en el desarrollo de habilidades de interacción social.

**Subdimensión 2.1** Dominio de los elementos cognitivos.

**Indicador 2.1.2** Dificultades en la realización de las tareas a nivel reproductivo, aplicativo e introduce elementos creativos.

**Subdimensión 2.2** Dominio de los elementos procedimentales.

**Indicador 2.2.2** Realización de las tareas a nivel reproductivo, aplicativo e introduce elementos creativos.

**Indicador 2.2.3** Demostración en sus modos de actuación del desarrollo de habilidades de interacción social.

**Subdimensión 3.3** Dominio de los elementos actitudinales.

**Indicador 3.3.2** Manifiesta actitudes adecuadas en su interacción social independiente.

**Indicador 3.3.3** Manifiesta respeto y admiración por los adultos de la escuela, la familia y la comunidad.

Fuentes utilizadas: caracterización individual, libreta de los escolares, cuadernos de trabajo (1985-1990)

## ANEXO 15

**TABLA 11. Resultados iniciales de las dimensiones y subdimensiones.**

<b>Escala</b>	<b>Entrevistas a directivo %</b>	<b>Entrevistas a maestros %</b>	<b>Observaciones a clases %</b>	<b>Subdimensiones %</b>
<b>Adecuado</b>	<b>41,48</b>	<b>5,55</b>	<b>21,42</b>	<b>22,81</b>
<b>Poco adecuado</b>	<b>52,37</b>	<b>52,77</b>	<b>64,28</b>	<b>56,47</b>
<b>Inadecuado</b>	<b>14,28</b>	<b>41,66</b>	<b>13,92</b>	<b>23,28</b>
<b>Adecuado</b>	<b>14,16</b>	<b>22,22</b>	<b>21,42</b>	<b>19,26</b>
<b>Poco adecuado</b>	<b>42,85</b>	<b>47,22</b>	<b>48,80</b>	<b>46,29</b>
<b>Inadecuado</b>	<b>42,85</b>	<b>30,55</b>	<b>29,75</b>	<b>34,38</b>
<b>Adecuado</b>	<b>4,93</b>	<b>11,10</b>	<b>22,61</b>	<b>12,88</b>
<b>Poco adecuado</b>	<b>28,56</b>	<b>39,81</b>	<b>22,61</b>	<b>30,32</b>
<b>Inadecuado</b>	<b>66,66</b>	<b>52,77</b>	<b>49,99</b>	<b>56,47</b>
<b>Adecuado</b>	<b>33,32</b>	<b>22,22</b>	<b>26,18</b>	<b>27,24</b>
<b>Poco adecuado</b>	<b>51,37</b>	<b>58,33</b>	<b>58,21</b>	<b>55,97</b>
<b>Inadecuado</b>	<b>14,28</b>	<b>19,44</b>	<b>15,47</b>	<b>16,39</b>
<b>Adecuado</b>	<b>9,52</b>	<b>27,77</b>	<b>11,9</b>	<b>16,39</b>
<b>Poco adecuado</b>	<b>52,37</b>	<b>36,10</b>	<b>49,99</b>	<b>46,15</b>
<b>Inadecuado</b>	<b>38,09</b>	<b>36,11</b>	<b>33,32</b>	<b>35,84</b>
<b>Adecuado</b>	<b>14,28</b>	<b>5,55</b>	<b>28,56</b>	<b>16,02</b>
<b>Poco adecuado</b>	<b>47,61</b>	<b>27,77</b>	<b>41,66</b>	<b>39,01</b>

Inadecuado	38,09	33,33	29,75	33,72
Adecuado	19,04	11,11	22,57	17,57
Poco adecuado	66,66	55,55	53,56	58,59
Inadecuado	14,45	33,33	17,85	21,87
Adecuado	33,33	47,22	10,71	30,42
Poco adecuado	57,14	38,88	67,85	54,62
Inadecuado	9,52	22,22	7,14	12,96

### Leyenda

**Dimensión 1.** Actividad del maestro en el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental desde la asignatura Lengua Española.



**Subdimensión 1.1** Dominio de los objetivo para el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental.



**Subdimensión 1.2** Dominio del contenido para el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental.



**Subdimensión 1.3** Dominio del método para el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental.



**Subdimensión 1.4** Dominio de los medios de enseñanza para el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental.



**Subdimensión 1.5** Dominio de la evaluación para el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental.

**Dimensión 2** Actividad del alumno para el desarrollo de habilidades de interacción social desde la asignatura Lengua Española.



**Subdimensión 2.1** Dominio de los elementos cognitivos para el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental.



**Subdimensión 2.2** Dominio de los elementos procedimentales para el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental.



**Subdimensión 2.3** Dominio de los elementos actitudinales para el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental.

**ANEXO 16** Cuadro comparativo entre la concepción didáctica actuante y la propuesta.

CONCEPCIÓN ACTUAL	CONCEPCIÓN PROPUESTA
1. Se declara como fundamento general la Filosofía Marxista – Leninista.	1. Existe relación en el estudio de sus fundamentos generales de carácter filosófico, lingüístico, biológico, jurídico, sociológico, psicológico, pedagógico, se emplea la Filosofía Marxista–Leninista como basamento científico y desde esta visión se analizan las contribuciones de otras ramas.
2. En sus fundamentos se destaca el trabajo correctivo compensatorio.	2. Los fundamentos son más concretos se basan en principios que permiten apoyar un sistema de ideas rectoras.
3. Parte de una concepción didáctico academicista, donde el maestro juega el papel esencial en el proceso de enseñanza – aprendizaje y el escolar se muestra pasivo con pocas oportunidades para interactuar.	3. Parte de una concepción integradora donde el maestro es el mediador del proceso de enseñanza aprendizaje y el escolar es protagonista de su propio aprendizaje.
4. Los componentes didácticos se conciben de la siguiente forma: los <b>objetivos</b> se conciben de forma reproductiva centrados en los contenidos puramente de las áreas que comprende la Lengua Española y en habilidades generales.	4. Las componentes didácticos se conciben de la siguiente forma: los <b>objetivos</b> se conciben teniendo en cuenta los niveles de asimilación (reproductivo, aplicativo y creativo) donde se declaran diferentes situaciones de aprendizaje en diferentes contextos de actuación, que están dirigidas a que el escolar narre, relate, argumente y exponga hechos, vivencias personales,

	familiares o sociales, teniendo en cuenta su preparación para la vida.
5. Los <b>contenidos</b> se le da prioridad a los conceptuales viéndose truncados los procedimentales y actitudinales, se realiza poco aprovechamiento de las potencialidades de este para la preparación para la vida.	5. Los <b>contenidos</b> se concuerdan con los de carácter conceptual sobre los procedimentales y actitudinales, en su selección se recomienda la inclusión de situaciones de aprendizaje teniendo en cuenta diferentes aspectos personal, familiar, y comunitario que favorecen el desarrollo de las habilidades de interacción social de los escolares, recomendando que sean básicos para la preparación para la vida.
6. Los <b>métodos y procedimientos</b> la actividad del maestro se basa en la transmisión de conocimientos, se abusa de la memoria mecánica, preferencia a los métodos y procedimientos según las formas de obtención del conocimiento primando los reproductivos. Se recomienda emplear actividades que motiven a los alumnos.	6. Los <b>métodos y procedimientos</b> se basan en la integración donde el escolar tiene un papel más activo centrado en un aprendizaje desarrollador según sus potencialidades.  Se prioriza la mediación del docente en el proceso de enseñanza- aprendizaje con la utilización de los diferentes contextos que le permitan una preparación para la vida
7. La <b>evaluación</b> recae en el maestro y prevalece el producto del aprendizaje, se vincula con la clasificación de los escolares	7. En la <b>evaluación</b> se debe tener en cuenta más al proceso de aprendizaje que a su producto es participativa, amplía los procedimientos y técnicas para la evaluación con carácter diferenciado, se utilizan diferentes formas de evaluación.

<p>8. Las acciones dirigidas al desarrollo integral de los escolares con retraso mental, hace énfasis en lo cognitivo y la ayuda pedagógica anticipada, se proponen alternativas que van a cómo enseñar y obvian el cómo aprender, insuficiente creación de situaciones de aprendizaje y aprovechamiento de las vivencias de los escolares en diferentes contextos.</p>	<p>8. Se implementa a través de un proceder metodológico con un sistema de actividades dirigidas al desarrollo de habilidades de interacción social donde se aprovechan las vivencias de los escolares en diferentes contextos, la ayuda pedagógica se estructura en correspondencia con precisiones metodológicas que permiten su diseño y ajuste regulado en diferentes niveles de acuerdo con las necesidades de los alumnos.</p>
---	--

**ANEXO 17** Ejemplos de situaciones de aprendizaje para el desarrollo de habilidades de interacción social.

**Situación de aprendizaje 1.**

**Tema.** ¡Qué alegría, mi primer día de clases!

**Objetivo:** describir escenas importantes en la vida de los niños para que se interesen por la realización con satisfacción de las actividades escolares mediante la conversación.

**Método:** conversación

**Procedimientos:** observación, descripción

**Medios de enseñanza:** láminas

Orientaciones metodológicas.

**Actividad del maestro.**

En esta actividad es importante que el maestro motive a los escolares por la escuela y las actividades que se realizan en ella.

Aprovechará el contenido para trabajar la descripción teniendo en cuenta las características de cada escolar y las potencialidades que tiene para desarrollar esta actividad.

Se les brindarán niveles de ayuda si no logran realizar la actividad, iremos transitando por cada uno de ellos hasta que logren realizar la misma.

**Actividad del alumno.**

Vamos a cerrar los ojos y piensen que después de unas largas y agradables vacaciones nos incorporamos de nuevo a la escuela.

¿Con quién nos encontramos? ¿Qué es lo primero que realizamos?

Posteriormente se les indica que observen la ilustración

Se les realizará preguntas para apoyar la descripción.

¿Dónde se encuentran estos niños? ¿Qué actividades están realizando? ¿En qué lugar de la escuela se





encuentran? ¿Qué tienen los niños en el cuello? ¿Qué representa la pañoleta para un pionero? ¿Qué símbolo de la Patria aparecen? ¿Cómo es nuestra Bandera? ¿Qué representa Martí para los cubanos?

### **Actividades para la familia y comunidad.**

Se les orienta de tarea que le cuenten a sus padres y amigos cómo es el primer día de clases y se les entrega una hoja para que los padres digan cómo evalúan la narración del niño (este tipo de actividad debe ser abordada previamente en las escuelas de padres para que la familia comprenda qué se espera de ellos).

Se le pide a un estudiante que nos diga qué contará a su madre o padre para reforzar la orientación de la actividad

### **Evaluación,**

El maestro estimulará la participación de cada uno de ellos, haciendo énfasis en la coherencia de las ideas, la fluidez, pronunciación y articulación de cada sonido del idioma, así como en la motivación y participación de cada uno.

### **Situación de aprendizaje 2.**

**Tema.** Me ayudas a...

**Objetivo:** dramatizar escenas donde nos encontremos en una situación determinada y necesitemos pedir ayuda mediante la conversación.

**Método:** conversación

**Procedimientos:** observación, explicación.

**Medios de enseñanza:** situaciones creadas, láminas, videos.

**Orientaciones metodológicas.**

**Actividad del maestro.**

En esta actividad el maestro debe motivar a los alumnos por emplear fórmulas de cortesía y utilizar un tono de voz adecuado, al pedir ayuda a un compañero o al profesor, al dirigirnos al servicio público e incluso para reclamar o exigir algo que nos corresponde.



Es necesario prestarle los niveles de ayuda para que todos los escolares lleguen a solucionar la actividad. Se apoyarán en las experiencias de la vida cotidiana que tienen.

### **Actividad del alumno.**

Dramatiza por parejas las situaciones que presentamos a continuación.

- a. No entiendes un problema y pides ayuda al profesor.
- b. Debes ir a una dirección que te han indicado y no sabes dónde está la calle. Preguntas a alguien que pasa.
- c. Necesitas información para matricularte y te diriges a la secretaría de la escuela.
- d. Te han cobrado de más en tu compra y te diriges al cajero.

### **Actividad para la familia y la comunidad.**

Se le orienta de tarea que cuando salgan de la escuela acompañados por sus padres y vayan a coger el ómnibus que al llegar a la parada pregunten el último y den las gracias, y ofrezcan ayuda a otras personas que lleguen realizando la misma operación, se les sugiere que los padres escriban en su libreta de Lengua Española ¿Cómo evalúan a sus hijos en esta actividad?

### **Evaluación.**

Al concluir la actividad el maestro estimulará a aquellas parejas que mejor lo han hecho, tendrá en cuenta para ello los gestos realizados, el tono de voz empleado, la fluidez y coherencia de ideas, la posición del rostro, entre otros elementos.

### **Situación de aprendizaje 3.**



**Tema.** Quiero exponer mis ideas.



**Objetivo:** exponer hechos, opiniones o un tema siendo claros y convincentes mediante la exposición.

**Método:** exposición

**Procedimientos:** conversación, preguntas y respuesta

**Medios de enseñanza:** cuadernos

Orientaciones metodológicas.

**Actividad del maestro.**

Es necesario que los maestros preparen a los escolares para hablar en público, en clases, en reunión con los amigos, se estimularán para ello tratando de que sean claros y convincentes de su exposición, para ello se les prestarán las ayudas necesarias para el logro de la actividad.

**Actividad del alumno.**

1. Se les orientará que preparen un trabajo sobre las fábulas, para ello se apoyarán en la maestra de biblioteca.
2. Elegir una fábula y copiarla en su cuaderno.
3. Elaborar un guión siguiendo los siguientes pasos.

INTRODUCCIÓN	DESARROLLO	CONCLUSIONES
Título de la fábula. Autor. ¿Cuándo se escribió?	Resumen del argumento. Animales que intervienen. Cómo son y se comportan. Cualidades y defectos humanos que ejemplifican.	¿Qué es una fábula? ¿Qué es la moraleja? ¿Qué intenta enseñarnos la fábula que has elegido?

4. Exponle tu trabajo a los compañeros de clase, a tu familia o amigos, siguiendo el orden del guión elaborado.

**Actividad para la familia y la comunidad.**

Se les orientará en la tarea que le exponga a sus padres la enseñanza que les dejó la fábula analizada, que compartan la enseñanza con sus hermanos, padres, abuelos y otros adultos. Los padres escribirán en la Libreta de Lengua Española

los resultados alcanzados siempre estimulando los avances por superficiales que parezcan.

### **Evaluación.**

Al concluir, el maestro de conjunto con los niños seleccionará los mejores trabajos, aquí aprovechará la oportunidad para realizar diferentes formas de evaluación, la coevaluación y autoevaluación.

### **Situación de aprendizaje 4.**

**Tema.** ¿Quieres narrar conmigo?

**Objetivo:** narrar cuentos, historias basados en ilustraciones o hechos de la vida diaria mediante la narración.

**Método:** narración

**Procedimientos:** conversación, preguntas y respuestas

**Medios de enseñanza:** láminas

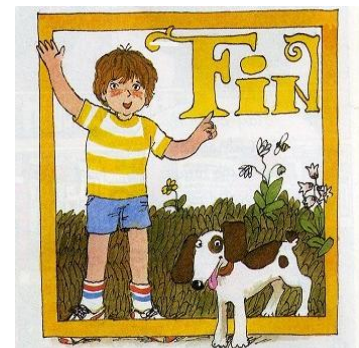
Orientaciones metodológicas.

### **Actividad del maestro.**

El maestro debe preparar a los escolares para la narración donde tenga en cuenta la importantísima contribución al desarrollo de la personalidad y de la apreciación artística, así como, su utilidad en el enriquecimiento y perfeccionamiento de las habilidades de interacción social.

### **Actividad de los alumnos.**

1. Observa detenidamente la siguiente ilustración.
2. Inventa una aventura que podría suceder al protagonista de la ilustración. Puedes guiarte contestando estas preguntas. ¿Cómo llegó? ¿Adónde? ¿Por qué? ¿Qué hizo?
3. Entre todos los compañeros de la clase narra una historia a partir de este comienzo “En una calurosa tarde de verano un niño caminaba por la calle comiéndose un helado...”



Cada uno de ustedes irá añadiendo al relato frases que guarden relación con la anterior. Cuando la historia no se pueda continuar, ponle fin y comienza otra.

4. Ahora comprueba tu capacidad de memorizar mediante el siguiente juego.

Se puede dividir el aula en grupos de cuatro niños.

- El primer niño dice: yo meto en mi maleta una corbata
- El segundo niño repite de memoria la frase del niño anterior y añade una nueva prenda: Yo meto en mi maleta una corbata y cepillo.
- El tercer niño repetirá la frase anterior y añadirá una nueva prenda. Yo meto en mi maleta una corbata, un cepillo y un reloj.

Cada uno irá repitiendo la frase del anterior y añadiendo una nueva prenda. Perderá el que no pueda recordar la frase del niño anterior.

**Actividad para la familia y la comunidad.**

Se les orientará que inviten a sus padres y amigos a narrar paseos, excursiones y vivencias que hayan tenido durante el período vacacional o el fin de semanas, y que expresen qué objetos (prendas de vestir, de aseo personal, entre otras) utilizaron.

Cada uno de los participantes dirá al menos cinco objetos de los que haya utilizado otro compañero y expresará si coincide con los de él. Los padres estarán atentos a la respuesta que emitan los participantes. Escribirá en la libreta de Lengua Española el resultado de la actividad.

**Evaluación.**

El maestro al concluir la actividad le pedirá al grupo que seleccione los niños que mejor han trabajado y los guiará para que se autoevalúen.

## **Situación de aprendizaje 5.**

**Tema.** Puedo expresarme sin palabras

**Objetivo:** expresar con gestos, movimientos del cuerpo, diferentes situaciones de la vida diaria mediante la demostración.

**Método:** práctico

**Procedimientos:** explicación, preguntas y respuestas

**Medios de enseñanza:** cuadernos, tarjetas

Orientaciones metodológicas.

### **Actividad del maestro.**

El maestro le explicará a los niños que nos podemos comunicar sin tener que expresarnos mediante la palabra, cuando observamos gestos, movimiento corporales también nos comunicamos, eso nos pasa con las señales que podemos encontrar y que nos orientan. Siempre se reiterará que nos vamos a basar en movimientos corporales, gestos, sonidos, mímicas.

### **Actividad del alumno.**

El maestro los invita a pensar en acciones acompañadas de movimientos corporales, gestos, sonidos, mímicas.

Los invita a buscar debajo de sus asientos tarjetas con diferentes órdenes para realizar la actividad. (Dolor de cabeza, de muela, garganta, estómago, llanto, risa, alegría, tristeza entre otros).

Divide el aula en dos equipos, un equipo será el encargado de ejecutar, mientras el otro identifica qué han expresado, a través del lenguaje oracional. En un lugar visible para todos se colocan diferentes objetos que pueden ser utilizados en sus representaciones para lograr su mejor entendimiento.

Después de concluida esta primera parte y de que todos hayan participado, se intercambian los papeles, es decir, los que identificaron las acciones pasan a realizarlas y viceversa. No deben repetirse acciones ya ejecutadas.

Para comprobar si los escolares han comprendido la actividad les pedimos:

1. Realizar dibujos que expresen las acciones dramatizadas.
2. De las acciones representadas, escribe el nombre del niño que lo hizo mejor. Explica a tus compañeros por qué.



3. ¿Haz padecido alguna vez dolor de muela, de garganta u otro que aún recuerdes? Cuenta a tus compañeros cómo fue.

### **Actividad para la familia y la comunidad.**

Se les pedirá a los padres que al realizar paseos con sus hijos comenten con ellos el significado de señales del tránsito, avisos que aparecen en las tiendas para localizar productos, gestos para llamar la atención, entre otros. Los padres escribirán en la libreta de Lengua Española el resultado de esta tarea, valorando los avances o retrocesos que haya tenido su hijo.

### **Evaluación.**

Al finalizar, el maestro estimulará a cada escolar; siempre se debe prestar niveles de ayuda para aquellos niños que no logren hacer la actividad por sí solos.

### **Situación de aprendizaje 6.**



**Tema.** Me gusta conversar sobre...  
(Temas de interés)



**Objetivo:** dialogar con sus compañeros sobre temas de interés personal, familiar o de la comunidad mediante la conversación de manera que pueda iniciar, intervenir e intercambiar información.

**Método:** conversación

**Procedimiento:** preguntas y respuestas

**Medios de enseñanza:** video

Orientaciones metodológicas.

### **Actividad del maestro.**

El maestro los invita a separarse en pequeños grupos (3 ó 4) y seleccionar un tema de interés, se les dirá las normas que deben seguir para realizar la conversación.

1. Escuchar a los compañeros sin interrumpirlos.
2. Entender lo que se dice, si no realizar preguntas de aclaración.

3. Manifestar sus pensamientos y sentimientos sobre el tema e interesarse por la acción de otras personas.

#### **Actividad del alumno.**

1. Se les presenta un video de actualidad e interés para todos sobre el que pueden conversar fácilmente (escolar, familiar, comunitario, diversiones etc.).
2. Se les pide que comenten el video, aclarando conceptos y exponiendo sus puntos de vistas, suscitando una conversación entre ellos.
3. Seguidamente les propone a los alumnos valorar el comportamiento de cada uno durante la conversación y se les sugiere.
  - Realiza un listado de temas de interés.
  - Valora las intervenciones de sus compañeros.
  - Sugerirle temas de interés colectivo.

#### **Actividad para la familia y la comunidad.**

Se les orientará de tarea que seleccionen un tema de interés y se lo propongan a sus amigos de la comunidad y familiares, para establecer una conversación donde intervengan, finalicen y reanuden la conversación, los padres supervisarán e intervendrán siempre que sea necesario, de ser posible se irá aumentando el número de personas que participen en la conversación.

#### **Evaluación.**

Al finalizar el maestro estimulará a cada escolar, siempre se debe prestar niveles de ayuda para aquellos niños que no logren hacer la actividad por sí solos.



## Situación de aprendizaje 7.



**Tema.** Seré puntual en...



**Objetivo:** dramatizar situaciones en las que llega puntual o con retraso exhibiendo conductas de disculpa y justificación del retraso mediante la demostración.

**Método:** práctico

**Procedimiento:** demostración, conversación, dramatización.

**Medios de enseñanza:** cuadernos

Orientaciones metodológicas.

### **Actividad del maestro.**

El maestro les explica a los alumnos que siempre hay que llegar puntual cuando se ha quedado con otras personas, ya que si llegan con retraso la otra persona pierde el tiempo, se molesta y evita quedar otra vez con nosotros.

Se les explica además la importancia de quedar bien con otras personas para que así confíen en nosotros y podamos tener muchos amigos.

### **Actividad del alumno.**

1. Comenta a tus compañeros cuando por algún motivo no has podido llegar puntual a una cita se ha de: pedir disculpas a la otra persona y exponer las razones del retraso.
2. Si se prevé que no vas a poder asistir o llegar a tiempo, hay que intentar avisar a la otra persona (por teléfono, por medio de otro...) ¿cómo lo harías?
3. Dramatiza qué conducta de petición de disculpas y justificación de retraso demostrarías.
4. Dramatiza situaciones a las que llegas puntual o viceversa

5. Demostrar con su actitud diaria la puntualidad a las distintas actividades que se realizan en la escuela, en el hogar o en la comunidad. Realizar autocríticas a su comportamiento en caso de que sea negativo.

### **Actividad para la familia y la comunidad.**

Se le orientará a la familia la importancia que tiene crear hábitos de puntualidad y justificación, para ganar la confianza de las demás personas, así como la responsabilidad ante tareas que se le asignen o propias de la vida diaria.

Se le recomendará que ante determinadas situaciones ponga al niño a ofrecer justificación de la impuntualidad exponiendo las causas de las mismas.

### **Evaluación.**

Al finalizar el maestro estimulará a cada escolar, siempre se debe prestar niveles de ayuda para aquellos niños que no logren hacer la actividad por sí solos.

### **Situación de aprendizaje 8.**

**Tema.** ¡Me comporto bien en diferentes situaciones!



**Objetivo:** describir diferentes situaciones de aprendizaje que se pueden presentar utilizando recetas verbales en diferentes situaciones dirigidas al desarrollo de la interacción social mediante la conversación.

**Método:** conversación

**Procedimientos:** preguntas y respuestas, explicación, dramatización.

**Medios de enseñanza:** fotos, láminas.

Orientaciones metodológicas.

### **Actividad del maestro.**

El maestro les explica la forma de comportarse cuando asistimos a cumpleaños, bodas, bautizos, nacimientos etc. las frases cariñosas que debemos emplear, posteriormente los invitará a realizar diferentes actividades.

Así como, el comportamiento que debemos asumir cuando estamos en situaciones tristes y las recetas verbales que debemos emplear.

El maestro se apoyará, de ser posible, en situaciones que hayan sucedido a niños del aula para realizar las dramatizaciones

#### **Actividad del alumno.**

1. Dramatiza con tus compañeros conductas adecuadas en caso de asistir a fiestas de cumpleaños, a dar pésame.
2. Crea por separado diferentes recetas verbales que se utilizan: “Feliz cumpleaños” “Felicidades” “Qué la pase muy feliz”.
3. Crea situaciones para dar pésame ¡Cuánto lo siento! ¡Te acompaño el sentimiento! ¡Lo siento mucho!, abrazar, dar un apretón de mano.
4. Escenifica conductas no verbales adecuadas para cada caso: ejemplo, sonreír, saludar, abrazar, besar, comer, beber, conversar.
5. Dramatiza comportamientos, tono de voz y gesto adecuados en cada situación que se le presenta.

#### **Actividad para la familia y la comunidad.**

Se le orientará de tarea que utilicen recetas verbales y no verbales con su familia (mamá, papá, hermanos, abuelos, tíos) y amigos de la comunidad donde vive, en caso de fiestas de cumpleaños, día de “Las madres”, día de “Los Padres”, nacimiento de un hermano, primo entre otros, dar pésame a algún amigo que haya perdido a un familiar. En todos los casos la familia lo guiará y lo apoyará teniendo en cuenta cada situación que se le presente.

#### **Evaluación.**

El maestro estimulará a cada escolar, siempre se debe prestar niveles de ayuda y apoyos necesarios para que los escolares logren hacer la actividad por sí solos.

## Situación de aprendizaje 9.



**Tema.** ¡Qué hago en mí tiempo libre!.



**Objetivo:** argumentar a sus compañeros las actividades que pueden realizar en su tiempo libre para el desarrollo de la interacción social a través de la conversación.

**Método:** conversación

**Procedimientos:** preguntas y respuestas, explicación

**Medios de enseñanza:** juegos didácticos, juguetes, fotos, videos.

Orientaciones metodológicas.

### **Actividad del maestro.**

El maestro les explica a los niños que el tiempo libre lo pueden dedicar a diversas actividades para su disfrute y esparcimiento, pero que recuerden que en todo momento deben mantener una conducta adecuada al lugar donde se encuentren según las actividades que realicen.

Se les propone escenificar diferentes actividades para que los niños identifiquen qué son y en qué lugar se pueden realizar.

### **Actividad del alumno.**

1. Coméntale a tus compañeros algunas de las actividades que puedes realizar en tu tiempo libre.(juegos didácticos: puzzles, rompecabezas...; trabajos manuales artísticos: dibujos, pinturas, modelado...; colecciones: sellos, llaveros, caracoles, piedras...; leer: libros, cuentos, revistas...)
2. Traer al aula fotos, videos de diferentes actividades que ha realizado en su tiempo libre.
3. Narra a tus compañeros las distintas actividades que puedes realizar una tarde de domingo, dramatiza la que más te guste.

4. Realizar una ficha sobre las actividades que realizan al llegar por la tarde a su casa y el fin de semana; incrementando las conductas positivas ya descritas y reducir las conductas inapropiadas ( pasear solo, unirse a pandillas, etc.) o pasivas( ver la TV, no hacer nada) . Coméntalas con tus compañeros.

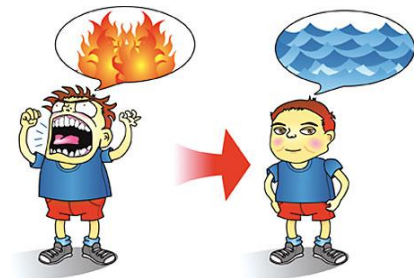
### **Actividad para la familia y la comunidad.**

Se les orientará que en esta actividad es muy importante la cooperación de la familia y la comunidad repitiendo el tipo de actividad entrenada, y el tiempo de dedicación, para posteriormente reorientar las actividades en solitario hacia conductas provechosas y no pasivas, las cuales puede realizar de forma independiente, conociendo los modos de actuación correctos en cada momento. Los padres escribirán en la libreta de Lengua Española la valoración de las actividades desarrolladas en el hogar.

### **Evaluación.**

El maestro estimulará a cada escolar, siempre se debe prestar niveles de ayuda y apoyos necesarios para que los escolares logren hacer la actividad por **sí** solos y se emplearán distintas formas de actuación.

### **Situación de aprendizaje 10.**



**Tema.** Identifico emociones y estados de ánimos.

**Objetivo:** identificar conversaciones en las que se expresen emociones y sentimientos que contribuyan al desarrollo de la interacción social a través de la conversación.

**Métodos:** conversación

**Procedimientos:** explicación, preguntas y respuesta

**Medios de enseñanza:** cuadernos

Orientaciones metodológicas.

**Actividad del maestro.**

El maestro les indicará a los niños que deben escuchar atentamente a los que están conversando para reconocer signos no verbales que indiquen la expresión de emoción y sentimientos (expresiones, gestos, cambio de tono, intensidad de la voz...) y signos verbales (hablar de uno mismo, opiniones personales, temas íntimos, palabras utilizadas...), se les explicará que en ocasiones hay gestos que pueden expresar más que las palabras por la forma en que se dicen.

**Actividad del alumno.**

1. Escribe en tu libreta un inventario de situaciones en que se desarrollan conversaciones en que los participantes expresan emociones y sentimientos (enfados, alegrías, miedo, amistad, amor, agresión)
2. Comenta a tus compañeros escenas concretas en que hayas tenido una participación.
3. Modela distintas conversaciones, expresando sentimientos y emociones personales respecto a los propios alumnos y a otras personas.

**Actividad para la familia y la comunidad.**

Se le orientará la realización de actividades que tributen a la identificación de emociones y estados de ánimos en los miembros de la familia y amigos de la casa, se crearán situaciones en diferentes momentos para que sus hijos las identifiquen, los miembros de la familia aprovecharán todas las oportunidades que se presenten. Los padres al finalizar la semana realizarán una valoración del avance de sus hijos.

**Evaluación.**

El maestro estimulará a cada escolar, siempre se debe prestar las ayudas y apoyos necesarios para que los escolares logren hacer la actividad por sí solos, aplicando diferentes formas de evaluación.

**ANEXO 18** Sugerencia de actividades para cada uno de los procedimientos didácticos.

Grado	Conversación	Descripción	Narración	Dramatización	Exposición	Argumentación
Primero	Conversación sobre temas libres o sugeridos por los alumnos y maestros, apoyados en preguntas, láminas, y objetos. Escuchar sin hacer interrupción.	Describir lugares que le sean familiares. Describir figuras, objetos y/o láminas incompletas Describir imágenes a partir de: una foto, un cuadro, un objeto, un afiche, una planta, un animal, una lámina, una secuencia de láminas.	Narrar cuentos o historias relacionada con su vida personal.	Dramatizar cuentos o escenas de hechos ocurridos en cualquiera de los contextos.	Exponer hechos de la vida diaria.	Argumentar situaciones que se le puedan presentar.
Segundo	Conversar sobre la casa, la familia, la comunidad, país, héroes, mártires. Escuchar sin hacer interrupciones. Preguntar y responder.	Describir lugares que les gustaría visitar. Describir, oralmente, sensaciones percibidas por medio de diferentes analizadores.	Narrar un texto escuchado o leído previamente, un suceso ocurrido recientemente, un hecho histórico. Narrar vivencias personales apoyadas en secuencias de láminas o hechos.	Dramatizar escenas de situaciones en las que llega puntual o con retraso, exhibiendo conductas de disculpa y justificación.	Exponer sus criterios en determinadas situaciones.	Argumentar situaciones que se le pueden presentar en la escuela, familia o en su comunidad.

Tercero	<p>Conversar con mayor coherencia, orden lógico, claridad y fluidez de temas relacionado con su vida personal y familiar.</p> <p>Comentar acerca del trabajo propio o el de los compañeros.</p>	<p>Describir escenas importantes de su vida.</p> <p>Imaginar animales, objetos, personas, plantas a partir de palabras claves y luego describirlos.</p>	<p>Narrar</p> <p>Completar cuentos, fábulas inconclusas de forma individual, por dúos, tríos o en equipos.</p>	<p>Dramatizar conductas de duelo o felicidad con apoyo físico.</p>	<p>Exponer sus criterios de acuerdo o desacuerdo en determinadas situaciones que se le puedan presentar en la vida.</p>	<p>Argumentar situaciones según el comportamiento en diferentes lugares, cumpleaños, actividades de las organizaciones de masa(CDR, FMC).</p>
Cuarto	<p>Conversar sobre temas sugeridos o seleccionados por ellos acerca de vivencias, excursiones, visitas realizadas a monumentos, museos.</p>	<p>Describir escenas importantes que le ocurran en el día, semana, meses.</p> <p>Describir paisajes, animales, personas de su comunidad familia y entorno escolar.</p>	<p>Expresa críticas a la conducta de otras personas.</p>	<p>Dramatiza situaciones escolares, familiares o de la comunidad.</p> <p>Escenifica situaciones con ayuda de títeres.</p>	<p>Expone sus criterios ante acontecimientos escolares, familiares o de la comunidad donde vive.</p>	<p>Argumenta ante las críticas de otras personas, hechos.</p> <p>Utiliza recetas verbales en diferentes situaciones según el comportamiento que debemos tener.</p>



**ANEXO 19** Encuesta para determinar el coeficiente de competencia de los expertos.

Estimado/a colega: (Nombre y apellidos) \_\_\_\_\_

Se propone una concepción didáctica dirigida al desarrollo de la desarrollo de habilidades de interacción social de los escolares con retraso mental del primer ciclo.

Se requiere valorar dicha propuesta a partir del **criterio de expertos**, que cuenten con experiencias en la enseñanza especial. Como usted reúne los requisitos, sus opiniones serán de una significativa importancia para perfeccionar el trabajo.

Solicito su contribución, agradeciéndole de antemano su calificada participación.

Según su criterio, marque con una x, en orden creciente, el grado de conocimiento que usted tiene sobre el desarrollo de la desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Realice una autovaloración del grado de influencia que cada una de las fuentes que se le presentan a continuación, ha tenido en su conocimiento y en los criterios para validar la concepción didáctica dirigida al desarrollo de la desarrollo de habilidades de interacción social de los escolares con retraso mental del primer ciclo.

Para ello, marque con una cruz (X), según corresponda, en las categorías Alto, Medio o Bajo.

Fuentes de argumentación	Influencia de las fuentes de información en sus conocimientos		
	A	M	B
Análisis teórico sobre la temática objeto de estudio.			
Su propia experiencia práctica en el trabajo.			
Por textos de autores nacionales consultados.			
Por textos de autores extranjeros consultados.			
Su propio conocimiento del estado del problema en Cuba.			
La intuición de que dispone para el análisis del tema tratado.			

**ANEXO 20** Resultados de la autovaloración de los expertos.

**TABLA 11** Patrón de referencia.

#	Fuentes de argumentación.	Alto	Medio	Bajo
1	Análisis teórico sobre la temática objeto de estudio.	0,3	0,2	0,1
2	Su propia experiencia práctica en el trabajo	0,5	0,4	0,2
3	Por textos de autores nacionales consultados	0,05	0,05	0,05
4	Por textos de autores extranjeros consultados	0,05	0,05	0,05
5	Su propio conocimiento del estado del problema en Cuba.	0,05	0,05	0,05
6	La intuición de que dispone para el análisis del tema tratado.	0,05	0,05	0,05

Expertos	kc	Fuente de argumentación						ka	k	Clasificación
		1	2	3	4	5	6			
1	0,8	0,3	0,4	0,05	0,05	0,05	0,05	0,9	0,85	Alto
2	0,9	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	1	0,9	Alto
3	0,8	0,2	0,4	0,05	0,05	0,05	0,05	0,8	0,8	Medio
4	0,9	0,2	0,4	0,05	0,05	0,05	0,05	0,8	0,85	Alto
5	0,8	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	1	0,9	Alto
6	0,8	0,3	0,4	0,05	0,05	0,05	0,05	0,9	0,85	Alto
7	1	0,2	0,4	0,05	0,05	0,05	0,05	0,8	0,9	Alto
8	0,9	0,2	0,4	0,05	0,05	0,05	0,05	0,8	0,85	Alto
9	0,8	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	1	0,9	Alto
10	0,9	0,2	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	0,9	0,9	Alto
11	0,8	0,2	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	0,9	0,85	Alto
12	0,9	0,3	0,4	0,05	0,05	0,05	0,05	0,9	0,9	Alto
13	1	0,3	0,4	0,05	0,05	0,05	0,05	0,9	0,95	Alto
14	0,9	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	1	0,95	Alto
15	0,8	0,2	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	0,9	0,85	Alto
16	0,9	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	1	0,85	Alto
17	0,9	0,3	0,4	0,05	0,05	0,05	0,05	0,9	0,9	Alto
18	0,9	0,3	0,4	0,05	0,05	0,05	0,05	0,9	0,9	Alto
19	0,8	0,3	0,4	0,05	0,05	0,05	0,05	0,9	0,85	Alto
20	0,9	0,2	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	0,9	0,9	Alto
21	0,9	0,3	0,4	0,05	0,05	0,05	0,05	0,9	0,9	Alto
22	1	0,2	0,4	0,05	0,05	0,05	0,05	0,8	0,9	Alto
23	0,9	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	1	0,95	Alto

24	0,9	0,3	0,4	0,05	0,05	0,05	0,05	0,9	0,9	Alto
25	0,8	0,2	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	0,9	0,85	Alto
26	0,9	0,2	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	0,9	0,9	Alto
27	0,8	0,3	0,4	0,05	0,05	0,05	0,05	0,9	0,85	Alto
28	0,9	0,2	0,4	0,05	0,05	0,05	0,05	0,8	0,85	Alto
29	0,8	0,2	0,4	0,05	0,05	0,05	0,05	0,8	0,8	Medio
30	0,9	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	1	0,95	Alto

## **ANEXO 21** Encuesta a expertos

Estimado colega:

Usted ha sido seleccionado por su calificación científico-técnica, años de experiencia y resultados alcanzados en su labor profesional, entre otros criterios como experto, para evaluar los resultados de esta investigación.

1. A continuación, le hacemos llegar la concepción didáctica elaborada. La autora le solicita que ofrezca sus criterios sobre las bondades, deficiencias e insuficiencias, en la concepción teórico-práctica que pudiera presentar dicha concepción didáctica al ser aplicada por el maestro con sus escolares con retraso mental del primer ciclo

Para ello, debe marcar en una escala de cinco categorías (C) cuán adecuado considera cada aspecto de la misma. Dichas categorías son:

C1: Muy adecuado.

C2: Bastante adecuado.

C3: Adecuado.

C4: Poco adecuado.

C5: No adecuado.

De los aspectos que se presentan en la tabla, deberá marcar en una celda su opinión respecto al grado de importancia de cada uno de ellos, a partir del análisis del resumen de la propuesta de concepción didáctica que se le ha entregado.

Además, conteste las siguientes preguntas:

2. Según su opinión, ¿en qué medida la concepción didáctica puede ayudar al maestro, para desarrollar habilidades de interacción social en sus escolares?

3. ¿Qué recomendaciones y sugerencias puede ofrecer usted para el perfeccionamiento de dicha concepción didáctica?

Muchas gracias

**ANEXO 22** Resultados del procedimiento seguido con la aplicación del método Delphy.

**TABLA 14-a.** Frecuencia absoluta.

No	Aspectos a valorar	C1	C2	C3	C4	C5	Total
		M A	B A	A	PA	I	T
1	Relevancia de la concepción didáctica.	21	5	2	2	0	30
2	Grado de relevancia de los fundamentos teóricos.	22	4	2	2	0	30
3	Relevancia de los procedimientos didácticos.	22	5	2	1	0	30
4	Aceptación de las situaciones de aprendizaje.	20	3	3	4	0	30
5	Utilidad práctica de la concepción didáctica para el maestro.	26	2	1	1	0	30
6	Implicación teórico-metodológica para el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental.	24	2	2	2	0	30

**TABLA 14-b.** Frecuencias absoluta acumuladas.

	C-1	C-2	C-3	C-4	C-5
P-1	21	26	28	30	30
P-2	22	26	28	30	30
P-3	22	27	29	30	30
P-4	20	23	26	30	30
P-5	26	28	29	30	30
P-6	24	26	28	30	30

**TABLA 14-c.** Frecuencias relativas acumuladas.

	C-1	C-2	C-3	C-4
P-1	0,8000	0,9666	1,0000	1,0000
P-2	0,7333	1,0000	1,0000	1,0000
P-3	0,8666	0,9666	1,0000	1,0000
P-4	0,8333	0,9333	1,0000	1,0000
P-5	0,9333	1,0000	1,0000	1,0000
P-6	0,9000	0,9666	1,0000	1,0000

**TABLA 14-d.** Imagen de cada uno de los valores.

	C-1	C-2	C-3	C-4	Suma	Promedio	N-P
P-1	0,84	1,83	3,00	3,00	8,67	2,2	-0,36
P-2	0,62	3,00	3,00	3,00	9,62	2,4	-0,56
P-3	1,11	1,83	3,00	3,00	8,94	2,2	-0,36
P-4	0,97	1,50	3,00	3,00	8,47	2,1	-0,26
P-5	1,50	3,00	3,00	3,00	10,5	2,6	-0,76
P-6	1,28	1,83	3,00	3,00	9,11	2,2	-0,36
					$\Sigma=55,3$		
Puntos de Corte	1,05	2,16	3	3	N=1,84		

$N = 55,3/30$      $N = 1,84$

Valores menores que 1,05	Valores entre 1,05 y 2,16	Valores entre 2,16 y 3	Valores mayores que 3
Muy adecuado	Bastante adecuado	Adecuado	Poco adecuado

Aspectos valorados	Categorías
1	MA
2	MA
3	MA
4	MA
5	MA
6	MA

**ANEXO 23** Taller de sensibilización de los sujetos para la implementación en la práctica de la concepción didáctica.

Tema: Sensibilización de los docentes

El objetivo de este primer taller es concientizar a los participantes en la importancia de organizar y dirigir el proceso didáctico para favorecer el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental y encontrar las vías de solución a la problemática objeto de investigación de manera que se identifiquen de conjunto, las carencias de los docentes y las vías para perfeccionar el proceso antes referido.

Los resultados del estudio diagnóstico permitieron caracterizar el estado actual del desarrollo de la desarrollo de habilidades de interacción social de los escolares con retraso mental, así como el proceso didáctico que se desarrolla en la asignatura Lengua Española para lograr esta.

Método: conversación

**Medios:** computadoras, pizarra, registros de asistencia y evaluación, expedientes acumulativos del escolar y expediente psicopedagógico.

Introducción

Realizaremos una motivación invitándolos a observar el video de la Educación Especial en nuestro país, y le preguntaremos.

¿Cuál es la labor de la Educación Especial en Cuba?

¿Por qué la escuela especial constituye hoy un lugar privilegiado?

¿Cuál es el modelo de escuela especial que se desea alcanzar?

¿Cuál es la misión de la escuela especial para escolares con retraso mental?

Desarrollo

Se realizará la presentación de todos los participantes (nombres y apellidos, labor que desempeñan, años de experiencia)

Seguidamente se les presentará algunos elementos importantes del diagnóstico realizado: entrevistas realizadas, resultados de la prueba pedagógica y la observación a clase.



- Presentación de los datos más significativos de las entrevistas y del comportamiento de los indicadores registrados en las observaciones a clases y el análisis y valoración del estudio documental.
- Presentación de los resultados de las pruebas pedagógicas aplicadas a los escolares en los diferentes grados.
- Reflexión individual durante unos minutos acerca de lo escuchado en las entrevistas efectuadas, visualización y análisis de los resultados de las clases observadas, (gráficas y tablas).
- Debate colectivo de los criterios de los participantes al respecto.

Propuestas y aprobación, por parte de todos, de las temáticas a analizar en cada taller, así como los métodos y medios a utilizar. Esto permitió proyectar los posibles ajustes y precisiones a lo existente.

Se les orientó traer por escrito individualmente para el próximo encuentro, las expectativas fundamentales al concluir el sistema de actividades.

Las acciones antes expuestas posibilitaron sensibilizar a los docentes acerca de la necesidad de la nueva concepción que se les propondrá, así como negociar las futuras actividades para su introducción.

Se efectuó, además, el análisis crítico del Plan de estudio y del Modelo del egresado para analizar los objetivos propuestos en el mismo y así poder encaminar el trabajo hacia su cumplimiento.

**Evaluación.** Criterios valorativos acerca de los niveles de conciliación logrados en este primer momento.

**ANEXO 24** Proyecto del algoritmo de trabajo en la reunión metodológica con vista a presentar la concepción didáctica elaborada.

En un **primer momento** las **reuniones metodológicas**, estuvieron dirigidas a reflexionar acerca del desarrollo de habilidades de interacción social y su instrumentación en la práctica, con el fin de ofrecer una plataforma teórico- conceptual que permitiera una mayor comprensión del valor para la preparación para la vida, se debe comenzar en el primer ciclo para obtener mejores resultados al concluir la enseñanza para escolares con retraso mental.

En un **segundo momento**, se presentaron los fundamentos generales, los principios, los objetivos, qué son las situaciones de aprendizaje y como instrumentarlas en la clase de Lengua Española sin perder el carácter integral

**Un tercer momento** se dedicó a la familiarización de los directivos con las finalidades del estudio, constituye un momento importante dentro de todo el accionar que se pretende desarrollar, pues a través de esta familiarización se buscan los niveles de compromiso y de aceptación para participar en la aplicación de la concepción didáctica. Objetivo: Reflexionar acerca de la aplicabilidad y explicación de los elementos que constituyen la concepción didáctica.

Socializar los elementos de la concepción didáctica, que se tendrían en cuenta el trabajo en las clases de Lengua Española.

Orientar sobre la aplicación de la concepción didáctica.

**Participantes:** Directivos de las escuelas de la provincia.

**Método:** expositivo oral.

**Procedimientos:** conversación, preguntas y respuestas, trabajo independiente y debates.

Actividades:

- Explicación de los conceptos fundamentales a debatir.
- Lectura y análisis del material bibliográfico, por equipo.
- Exposición por equipo de los contenidos fundamentales.

**Conclusiones:** Concluye cada reunión metodológica, con el debate e intercambio, sobre las consideraciones relacionadas con los aspectos debatidos, conformidades, inquietudes y sugerencias para el perfeccionamiento de la concepción didáctica.

**ANEXO 25** Talleres de preparación a docentes, directivos y familias para la implementación en la práctica de la concepción didáctica.

El taller constituye una de las vías para lograr la necesaria vinculación del conocimiento con la práctica creadora dirigido a promover la reflexión colectiva sobre una problemática y la proyección de alternativas de solución, al permitir sistematizar e integrar conocimientos, habilidades, valoraciones y experiencias en la actividad profesional desde la interacción grupal.

Lespada, J. C. en su obra “Aprender haciendo”, se refiere al carácter flexible, colaborativo y enriquecedor de los talleres y a la necesidad del compromiso personal de los participantes sobre la base de presupuestos específicos.

En el desarrollo del taller los participantes exponen y discuten los resultados alcanzados a partir de sus propias experiencias con el ánimo de intercambiar y socializar la información. Aceptan y enfrentan las observaciones en un espíritu de cooperación para propiciar el desarrollo a partir de los análisis que se realizan y de la toma de posiciones sobre el mismo.

Como tareas básicas de los talleres se habla de la problematización, de la fundamentación, de la actualización, de la profesionalización, de la contextualización, de la investigación, de la reflexión y de la optimización.

Tomando en consideración las posibilidades que ofrece el taller como espacio para la colaboración y la creación, y su carácter dinámico, el autor asume esta modalidad de trabajo como vía para la preparación de los docentes. Los talleres diseñados se caracterizan por ser flexibles; adaptados a las principales necesidades de los docentes, directivos y familia en aras del desarrollo de habilidades de interacción social.

#### Taller 1

Tema. Las habilidades de interacción social y sus particularidades del escolar con retraso mental con retraso mental.

Objetivo: reflexionar sobre las habilidades de interacción social y los tipos de esta que favorecen la preparación para la vida del escolar con retraso mental, así como, los procedimientos a emplear para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Lengua Española con este fin.

Método: conversación.

Procedimientos: preguntas y respuestas, observación, descripción.

Medios de enseñanza: pizarra, video

Procedimientos: preguntas y respuestas, observación, descripción.

Bibliografía a utilizar:

- Baxter Pérez, E. (2001). ¿Promueves o facilitas la comunicación en tus alumnos? Pueblo y Educación. La Habana.
- Guerra S. (2012). El contexto escolar y familiar en el currículo para escolares con retraso mental. Pueblo y Educación. La Habana.
- Guirado Rivero V. (2011). Recursos didácticos para la enseñanza aprendizaje de los escolares con necesidades educativas especiales. Pueblo y Educación. La Habana.
- Colectivo de autores. (2003) Por la vida. Estudio psicosocial de las personas con discapacidad y estudio psicopedagógico, social y clínico-genético de las personas con retraso mental en Cuba. Abril. La Habana.
- Verdugo, M.A (2004). Programas de intervención de habilidades sociales basado en componentes no verbales. Barcelona. España.
- Monjas Caseres M.I. (1995) Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS). Pardiñas. Madrid. España

### Introducción

Para motivar la actividad se les presenta a los participantes un video de una situación comunicativa entre un grupo de amigos. Se le realizarán las siguientes preguntas.

¿Quiénes participan en la situación comunicativa presentada?

¿Solo nos comunicamos a través de la palabra?

¿Qué otras formas de comunicación pueden emplearse?

¿Consideran ustedes que en sus clases de Lengua Española pueden utilizar situaciones de aprendizaje donde se desarrollen habilidades de interacción social?

¿Todos los niños aprender por igual? ¿Qué utiliza usted como maestro para desarrollar el aprendizaje en sus escolares?

¿Qué habilidades necesitan tus alumnos para interactuar en los diferentes contextos?

Desarrollo.

Invitamos a los participantes a separarse en pequeños grupos para comenzar el análisis de cada uno de los temas presentados, para posteriormente reflexionar sobre ellos.

Aspectos a desarrollar.

Las habilidades. Las habilidades de interacción social

Tipos de comunicación. Su importancia para el escolar con retraso mental

La utilización de los recursos didácticos y apoyos necesarios en el desarrollo de la desarrollo de habilidades de interacción social

La zona de desarrollo próximo.

La medición en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Guía para trabajar en el taller.

Consulta de la bibliografía presentada

Actividad

Se les entregará la bibliografía para su análisis y posteriormente se establecerá el debate y reflexión de los aspectos mencionados.

Cada equipo expondrá sus experiencias en cuanto a los temas trabajados.

Al realizar las reflexiones se debe asumir posiciones en cuanto a la preparación que deben tener los docentes y su rol en la orientación, planeación y control del proceso en correspondencia con las características de cada escolar, asumir concepciones integradoras con respecto a la individualización del proceso de enseñanza aprendizaje, la necesidad de los estímulos en el aprendizaje.

El escolar sea protagonista activo y el docente mediador del proceso de enseñanza aprendizaje, donde en cada actividad planificada tenga en cuenta lo vivencial para poder crear situaciones de aprendizaje que potencie la participación espontánea de los escolares.

La espontaneidad y flexibilidad del aprendizaje adecuado a las características psicopedagógicas y estilos de aprendizaje de cada escolar, permitiendo que por sí

solos accedan a una realidad dada, observada y relacionada con sus vivencias personales.

Evaluación: se registraran los comentarios más significativos y se les invitará a realizar un mapa conceptual con los contenidos del taller que más le han servido para su preparación.

## Taller 2

Tema. El objetivo en el proceso didáctico de la Lengua Española en el desarrollo de la desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental.

Objetivo: reflexionar acerca de la categoría objetivo en el desarrollo de la desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental desde la asignatura Lengua Española.

Método: expositivo oral.

Procedimiento: explicación, observación, preguntas y respuestas.

Medios de enseñanza: videos.

Bibliografía a utilizar.

- Addine Fernández, F. (2007). Didáctica teoría y Práctica. Pueblo y Educación. La Habana.
- García Batista G. (2002). Compendio de Pedagogía. Pueblo y Educación. La Habana.

## Introducción

Se les presentará a los docentes un video donde se muestre fragmentos de una clase de Lengua Española relacionado con la presentación de un objetivo en una clase de Lengua Española y se les preguntará:

¿Cuáles son los modos de interacción que aparecen en los protagonistas del video?

¿Consideras correcta la actitud del docente en la presentación del objetivo de la clase?

Se escucharán las respuestas de los docentes en sus reflexiones acerca de esta categoría.

Desarrollo.

Al concluir estas reflexiones los invitaremos a dividirse en dos equipos y se les invita a reflexionar sobre la categoría objetivo en la asignatura Lengua Española, basados en las siguientes interrogantes:

¿Qué es un objetivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje?

¿Cuáles son las características que debe poseer en la Educación Especial?

¿Hacia quién va dirigido y por qué?

¿Considera usted que la adecuada determinación y formulación de los objetivos en el proceso de enseñanza-aprendizaje y por tanto en la clase garantiza la eficiencia de la misma contribuyendo a la construcción del aprendizaje? ¿Por qué? Elabore ejemplo de objetivo para favorecer el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental desde la clase de Lengua Española.

Al concluir el trabajo en equipo se comenzará la reflexión de cada interrogante donde se precisará:

A través del objetivo se conforma el modo de pensar, sentir y actuar del escolar, refleja el carácter social en el proceso, tiene en cuenta las exigencias sociales que debe cumplir la escuela.

Es el encargado de orientar el proceso para lograr el estado deseado del escolar con retraso mental.

Como parte de su estructura debe tener elementos esenciales en su formulación como: debe estar encabezado por una habilidad, debe tener explícitamente el contenido y el método de enseñanza, así como el elemento formativo que desea formar en los estudiantes y en el caso de las habilidades de interacción social debe tener una intencionalidad explícita, al desarrollo de habilidades de interacción social..

Al realizar las reflexiones se debe asumir posiciones en cuanto a la preparación que deben tener los docentes y su rol en la orientación, planeación y control del proceso en correspondencia con las características del escolar con retraso mental, asumir concepciones integradoras con respecto a la individualización del proceso

de enseñanza aprendizaje, la necesidad de la utilización de recurso didácticos que satisfagan las necesidades.

Evaluación: se registraran los comentarios más significativos y se les invitará a realizar un esquema con los elementos mas significativos del taller y que más le han aportado para su preparación.

### Taller 3

Tema: Los contenido en el proceso didáctico de la Lengua Española en el desarrollo de la desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental.

Objetivo: debatir sobre la categoría contenido para favorecer la desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental desde la asignatura Lengua Española.

Método: expositivo oral

Procedimiento: conversación, explicación, preguntas y respuestas.

Medios: pizarra

### Bibliografía a utilizar

- Addine Fernández, F. (2007) Didáctica teoría y Práctica. Pueblo y Educación. La Habana.
- García Batista G. (2002.) Compendio de Pedagogía. Pueblo y Educación. La Habana.
- Colectivo de autores: Programas de Lengua Española del primer ciclo para la educación de escolares con retraso mental.
- \_\_\_\_\_Orientaciones metodológicas de Lengua Española del primer ciclo para la educación de escolares con retraso mental.
- \_\_\_\_\_Libros de texto Lengua Española del primer ciclo.
- \_\_\_\_\_Cuadernos de trabajo de Lengua Española del primer ciclo.

### Introducción

Invitamos a los docentes a desarrollar el taller, se le presentará una interrogante: ¿De las componentes didácticos cuál consideras la más importante para la formación integral de los escolares con retraso mental?



Después de escuchar las reflexiones de los docentes los invitaremos a separarnos y realizar equipos, para así poder reflexionar mejor sobre la categoría contenido.

Desarrollo.

Se les presentará interrogantes relacionadas con el tema.

¿Qué es para usted la categoría contenido en el proceso de enseñanza – aprendizaje del escolar con retraso mental?

¿Consideras que existe relación entre el contenido y objetivo? ¿Por qué?

Analiza en los programas del primer ciclo para escolares con retraso mental y determine que contenidos son los que favorecen a la desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental. Ejemplifique.

Consideran importante la creación de situaciones de aprendizaje en diferentes contextos desde la clase de Lengua Española. ¿Por qué?

Elaboración y presentación de situaciones de aprendizaje (en este momento se le presentarán situaciones de aprendizaje elaboradas por la autora de esta tesis y se les invitará a elaborar situaciones a partir de las que se le presentaron)

Al concluir el trabajo en equipo se procederá al debate, donde se realizarán precisiones relacionadas con cada una de las interrogantes propuestas.

El contenido es la parte de la cultura y experiencia social que debe ser adquirida por los escolares y está en dependencia de los objetivos propuestos.

Se debe partir de que si el objetivo es el componente rector, el contenido es el componente primario del proceso de enseñanza-aprendizaje, no es posible pensar en un objetivo sin el contenido, sino que una vez que se formule entonces se dispondrá que parte del contenido deberá ser motivado para la apropiación por los escolares con retraso mental.

El contenido responde a las preguntas qué enseñar y qué aprender y es el resultado de la cultura y los conocimientos, son aquellas informaciones relacionadas con la naturaleza, la sociedad, el hombre, el arte, deportes, modos de actuar, entre otros, que responden a los objetivos.

Los contenidos que más favorecen la desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental son: contestar preguntas oralmente mediante oraciones sencillas; conversar acerca de asuntos muy relacionados con su vida

personal y los conocimientos que va adquiriendo, narrar sencillos cuentos (escuchados o leídos) bajo la dirección del maestro y con ayuda de láminas, ilustraciones y preguntas, describir partiendo de una observación dirigida objetos, láminas e ilustraciones, destacando lo esencial y atendiendo a la forma, el color y el tamaño, dramatizar cuentos y lecturas, reproducir relatos, entre otros.

Los contenidos deben ser articulados, funcionales y aplicables.

Evaluación.

Al concluir la reflexión del tema objeto de estudio se procederá a evaluar el taller, se le orientará que realicen un esquema donde plasmen los elementos más importantes de la categoría contenido.

Taller 4

Tema: los métodos y medios en el proceso didáctico de la Lengua Española en el desarrollo de la desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental.

Objetivo: debatir acerca de los métodos y medios que se pueden utilizar para favorecer el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental.

Método: expositivo oral

Procedimiento: explicación, preguntas y respuestas.

Medios: pizarra

Bibliografía.

- Addine Fernández, F. [et.al]. (2007) Didáctica teoría y Práctica. Pueblo y Educación. La Habana.
- García Batista Gilberto [et.al].(2002) Compendio de Pedagogía. Pueblo y Educación. La Habana.
- Colectivo de autores: Programas de Lengua Española del primer ciclo para la educación de escolares con retraso mental.
- \_\_\_\_\_Orientaciones metodológicas de Lengua Española del primer ciclo para la educación de escolares con retraso mental.
- \_\_\_\_\_Libros de texto Lengua Española del primer ciclo.

- \_\_\_\_\_ Cuadernos de trabajo de Lengua Española del primer ciclo.

#### Introducción.

Se le presentará a los docentes el tema objeto de debate que estará relacionado con los métodos y medios de enseñanza a utilizar en el proceso de enseñanza aprendizaje.

#### Desarrollo.

Se les invitará a dividirse en equipos para analizar las interrogantes que se utilizarán para el debate.

¿Qué se entiende por métodos y medios de enseñanza?

¿Consideras qué existe relación entre estos y los objetivos y contenidos?

Ejemplifique

¿De la clasificación de métodos existente cuáles consideras más eficaces para favorecer el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental?

¿Qué procedimientos consideras favorecedores de la desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental? ¿Por qué?

¿Consideras qué los medios de enseñanza facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje? Argumente

Al concluir el trabajo en equipo se comenzará el debate y se irá puntualizando en elementos que permiten la comprensión de cada uno de los componentes didácticos.

El método es un elemento director del proceso y representa el sistema de acciones del docente y del escolar.

Está relacionado con el objetivo y contenido resultando en ocasiones el elemento más complejo y difícil tanto para el docente como para el escolar.

Es importante al seleccionar un método que se tenga en cuenta las características del escolar con retraso mental y que estos faciliten la solución de las tareas, que si a nivel áulico, son creadas, posteriormente en su interacción en los diferentes contextos se van a encontrar con situaciones similares.

Los medios de enseñanza a utilizar deben ser una representación de la realidad para facilitar el proceso y que sirvan de apoyo para la apropiación del contenido.

Las vivencias juegan un papel fundamental en el desarrollo de la desarrollo de habilidades de interacción social.

Evaluación: los participantes en el taller valoraran sus intervenciones y se seleccionará a un docente para que realice un esquema en la pizarra donde integre los elementos tratados.

#### Taller 5

Tema: la evaluación en el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental.

Objetivo: debatir sobre la categoría evaluación para favorecer el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental.

Método: expositivo oral

Procedimiento: análisis, explicación, preguntas y respuestas.

Medios: pizarra

#### Bibliografía.

- Addine Fernández Fátima [et.al]. (2007) Didáctica teoría y Práctica. Pueblo y Educación. La Habana.
- García Batista Gilberto [et.al]. (2002). Compendio de Pedagogía. Pueblo y Educación. La Habana.
- Colectivo de autores: Programas de Lengua Española del primer ciclo para la educación de escolares con retraso mental.
- \_\_\_\_\_Orientaciones metodológicas de Lengua Española del primer ciclo para la educación de escolares con retraso mental.
- \_\_\_\_\_Libros de texto Lengua Española del primer ciclo.
- \_\_\_\_\_Cuadernos de trabajo de Lengua Española del primer ciclo.

#### Introducción.

Se le presentará a los docentes la siguiente situación: “la evaluación en el contexto actual debe estar despojada de todo rasgo formativo, dejar huellas

negativas, los resultados deben estar descontextualizados y poco uso de la práctica”.

Consideras que la evaluación que realizas con tus escolares tiene alguna de las características mencionadas. Ejemplifique

Desarrollo.

Seguidamente se divide en equipos para analizar y posteriormente debatir las siguientes interrogantes:

¿Qué incidencia tiene la variabilidad del desarrollo del escolar con retraso mental en la evaluación?

¿Consideran que la evaluación debe estar relacionada con el contexto social donde interactúa el escolar con retraso mental? Por qué

¿Qué elementos se deben tener en cuenta para que le sirva de referente al escolar con retraso mental?

Exponga ejemplos de su experiencia como docente de los tipos de evaluación que realiza con sus escolares.

Al concluir el análisis en equipo se puntualizará que al evaluar al escolar con retraso mental se debe tener en cuenta las vivencias, hacerla lo más cercana a la realidad donde este interactúa para que en un futuro pueda enfrentarse a situaciones similares y que la información adquirida le sirva en la toma de decisiones y por ende para la preparación para la vida contribuyendo a su formación integral.

Evaluación.

Se estimulará al equipo que mejor trabajó y sus análisis fueron profundo, además se utilizarán las diferentes formas de evaluación.

Taller 6

Tema. La contribución de la familia en el desarrollo de habilidades de interacción social.

Objetivo: debatir sobre la importancia de la contribución de la familia en el desarrollo de habilidades de interacción social de sus hijos.

Método: oral-visual

Procedimiento: análisis, conversación, observación.

Medios: fragmentos de videos.

#### Bibliografía:

- Bernal Cerza R. E. (2010) Manual de autoayuda para familias de escolares con retraso mental “Crecer con amor”. Pueblo y Educación. La Habana.
- Torres González, M. (2003). Familia, unidad y diversidad. Pueblo y Educación. La Habana.

#### Introducción.

Se establecerá una conversación con los participantes sobre el compromiso del maestro y la escuela en la orientación a la familia tanto disfuncionales como funcionales, para ello se debe conocer sobre la caracterización de cada una lo que le permite conocer y evaluar con exactitud la influencia de su dinámica en el aprendizaje, disciplina, estados emocionales, relación en los contextos donde interactúa el niño.

Por tanto se considera un error que el maestro se concentre en el niño y no en su contexto familiar.

Seguidamente se le presentará la siguiente poesía para su interpretación.

Cuando, creas que estas solo.

Recuerda hijo que estoy contigo.

Cuando estés lleno de dudas y no recuerdes como andar

No olvides hijo que yo te explico.

Cuando sientas que no te quieren.

Recuerda hijo que yo te amo.

#### Desarrollo.

Se invitará a realizar equipos para analizar las interrogantes siguientes:

¿Qué relación se debe establecer entre los maestros- la familia- la comunidad?

¿Cómo puedes desarrollar en tus hijos las habilidades de interacción social?

Analiza en el epígrafe Comunicación y familia página 26 de la bibliografía citada para que puedan:

Debatir sobre las barreras en la comunicación que obstaculizan el adecuado desarrollo de las relaciones en la familia. ¿Qué relaciones tiene con el desarrollo de habilidades de interacción social?

A continuación se realizará el debate de los aspectos analizados.

Evaluación.

Se realizará la dramatización de escenas de interacción con sus hijos en los diferentes contextos y serán evaluados por sus compañeros.

Taller 7

Tema. Las situaciones de aprendizaje un recurso para el desarrollo de habilidades de interacción social.

Objetivo: elaborar situaciones de aprendizaje para los escolares del primer ciclo de manera que favorezca el desarrollo de habilidades de interacción social mediante la demostración.

Método: demostración

Medios: situaciones de aprendizaje

Bibliografía.

- Addine Fernández, F. (2013). La didáctica general y su enseñanza en la Educación Superior. Pueblo y Educación. La Habana
- Guirado Rivero V. (2011). Recursos didácticos para la enseñanza-aprendizaje de los escolares con necesidades educativas especiales. Pueblo y Educación. La Habana.
- Guirado Rivero V. y González Piedrafita, D. (2011). Recursos didácticos y sugerencias metodológicas para la enseñanza-aprendizaje de los escolares con necesidades educativas especiales. (Vol.1).
- Verdugo, M.A (2004). Programas de intervención de habilidades sociales basado en componentes no verbales. Barcelona. España.

Introducción.

Se establecerá con los docentes un intercambio sobre los demás talleres que se han realizado, así como la importancia que tiene para su preparación con el objetivo que puedan desarrollar las habilidades de interacción social en sus escolares.

Se intercambiará además sobre el papel de la familia y la comunidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las habilidades de interacción social desde la asignatura Lengua Española.

Desarrollo.

Posteriormente los invitaremos a agruparse en pequeños grupos para analizar algunos aspectos sobre las situaciones de aprendizaje, para ello responderán las siguientes interrogantes y se apoyarán en la bibliografía.

1. ¿Qué son las situaciones de aprendizaje?
2. ¿Son las situaciones de aprendizaje recursos didácticos que se pueden utilizar en el proceso de enseñanza-aprendizaje?
3. ¿Consideras importante el desarrollo de situaciones de aprendizaje para favorecer el desarrollo de habilidades de interacción social en tus escolares? ¿Por qué?

Después de realizar el análisis de cada interrogante propuesta se le entregarán ejemplos de situaciones de aprendizaje que les servirán de modelo para que ellos elaboren otras.

Para el análisis se basarán en la siguiente guía:

¿Quiénes participan en la situación de aprendizaje?

¿Qué actividades realiza el maestro, el alumno, la familia y la comunidad?

¿Consideras que esas situaciones de aprendizaje favorecen la preparación para la vida y la independencia del escolar con retraso mental? Fundamenta.

Seguidamente los invitaremos a elaborar situaciones de aprendizajes similares a las analizadas, para ello se tendrán en cuenta las tres etapas que la autora considera necesarias para su elaboración en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Lengua Española.

1. La motivación y orientación de la actividad: se logrará una disposición positiva para desarrollar las actividades en que se verá involucrado el escolar. Es necesario hacerle ver la importancia para su interacción en los diferentes contextos, a partir de la significación que este aprendizaje tiene para la vida. Ello puede lograrse, enfrentándolo a situaciones que él no puede resolver o que ejecuta con dificultad. En fin, se trata de lograr el convencimiento de lo necesario que es su aprendizaje para lograr modos de actuación correctos.
2. La asimilación de la habilidad de interacción social: el docente debe ofrecer situaciones de aprendizaje en las que sea necesario aplicar la habilidad objeto de estudio, estas deben adecuarse a los intereses de los escolares donde se vean



reflejadas las vivencias que tienen acumuladas, esta fase debe estar mediada por los recursos didácticos y ayudas necesarias.

3. El dominio de la habilidad de interacción social: el objetivo de esta etapa es que los escolares alcancen un determinado nivel de dominio en las acciones. El docente creará situaciones de aprendizaje variadas con diferentes grados de complejidad, para ello debe dominar las particularidades individuales de cada uno, pues esto le permitirá orientarlos de manera más precisa hacia las operaciones donde radican las mayores dificultades. En este momento el escolar desarrolla su independencia extrapolando el conocimiento a situaciones nuevas que se le presenten en los diferentes contextos.

Al finalizar invitaremos a cada equipo a exponer la situación de aprendizaje elaborada.

Evaluación.

Se seleccionarán las mejores situaciones de aprendizajes y se tomarán como modelo.

## **ANEXO 26** Taller de sistematización

Tema: narro mis experiencias

Objetivo: sistematizar las experiencias acerca de la puesta en práctica de la concepción didáctica dirigida al desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental.

Método: expositivo oral

Procedimientos: conversación, preguntas y respuestas.

Medios: hojas de papel, crayolas.

### Introducción

Se les explicará a los docentes presentes en este taller que van a compartir la experiencia acumulada sobre los resultados de la puesta en la práctica de la concepción didáctica elaborada.

Para ello se le presentará los resultados de la aplicación de los instrumentos aplicados; reunión metodológica, talleres de preparación, observaciones a clases, entrevistas a directivos y pruebas pedagógicas.

Seguidamente los invitaremos a escribir o realizar representaciones en hojas de papel las experiencias que obtuvieron con la puesta en práctica de la concepción para ello se basarán en los elementos siguientes:

- Resultados obtenidos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Lengua Española, se debe tener en cuenta los componentes didácticos.
- Dominio por los alumnos de los elementos cognitivos, procedimentales y actitudinales necesarios para que favorezcan las interacciones en los diferentes contextos.
- Analizar la importancia del desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental y su influencia en la preparación para la vida.
- Posteriormente cada equipo expondrá sus experiencias basado en los escritos y representaciones realizadas en papel se mostraran al frente del local y se realizará un resumen de los elementos principales.
- Se realizará la evaluación de cada uno de los participantes en el taller utilizando los diferentes tipos.

## ANEXO 27 Resultado final de los indicadores de la encuesta a la familia.

Variable- dimensiones- subdimensiones e indicadores	Adecuado		Poco adecuado		Inadecuado	
	Frecuenci a absoluta	Frecuencia porcentual	Frecuenci a absoluta	Frecuencia porcentual	Frecuenci a absoluta	Frecuencia porcentual
Desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental mediante la clase de Lengua Española.						
2. Actividad del alumno en el desarrollo de habilidades de interacción social en Lengua Española.						
2.2 Dominio de los elementos procedimentales para el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental.						
2.2.1.	23	76,66	6	20		
2.2.2	27	90	3	10		
2.2.3	30	100				
2.3 Dominio de los elementos actitudinales para el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental.						
2.3.1.	28	93,33	2	6,66		
2.3.2	30	100				
2.3.3.	24	80	6	20		

**TABLA 12** Escala valorativa para medir el valor de la dimensión dos.[illegible]



**TABLA 13** Resultado final de los indicadores de la prueba pedagógica.

RESULTADO DE LOS INDICADORES PRUEBA PEDAGÓGICA. DIAGNÓSTICO FINAL.													
GRADOS	NO	DIMENSIÓN 2											
		SUB.2.1			SUB. 2.2			SUB.2.3			Suma	Índice	EFD
		2.1.1	2.1.2	2.1.3	2.2.1	2.2.2	2.2.3	2.3.1	2.3.2	2.3.3			
PRIMERO	1	5	5	5	5	5	5	5	5	5	45	1	A
	2	5	5	5	5	5	5	5	5	5	45	1	A
	3	3	3	5	1	3	3	5	5	5	33	0.73	A
	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	45	1	A
	5	3	3	5	1	3	3	5	5	5	33	0.73	A
	6	5	5	5	5	5	5	3	3	3	39	0.86	A
	7	5	5	5	5	5	3	3	5	5	41	0.91	A
SEGUNDO	8	5	5	3	1	5	5	3	1	5	33	0.73	A
	9	5	5	3	5	5	5	3	5	5	41	0.91	A
	10	5	5	5	5	5	5	5	5	5	45	1	A
	11	5	5	5	5	5	5	5	5	5	45	1	A
	12	5	5	3	5	5	5	3	5	5	41	0.91	A
	13	5	5	5	5	5	5	3	5	5	43	0.95	A
	14	5	5	5	5	5	5	5	5	5	45	1	A
TERCERO	15	5	5	5	5	5	5	3	5	5	43	0.95	A
	16	5	5	5	5	5	5	5	5	5	45	1	A
	17	5	5	5	5	5	5	5	5	5	45	1	A
	18	5	5	5	5	5	5	5	5	5	45	1	A
	19	5	5	5	5	5	5	5	5	5	45	1	A
	20	5	5	3	3	5	5	3	3	5	37	0.82	A
	21	5	5	5	5	5	5	5	5	5	45	1	A
CUARTO	22	5	3	5	5	5	5	5	5	5	43	0.95	A
	23	5	5	3	3	5	5	5	3	3	37	0.82	A
	24	5	5	3	3	5	5	5	3	3	37	0.82	A

[illegible]

## ANEXO 29

**TABLA 14** Resultado final de los indicadores de las observaciones a clases.

Variable- dimensiones- subdimensiones e indicadores	Adecuado		Poco adecuado		Inadecuado	
	Frecuencia absoluta	Frecuencia porcentual	Frecuencia absoluta	Frecuencia porcentual	Frecuencia absoluta	Frecuencia porcentual
Desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental mediante la clase de Lengua Española.						
1. Actividad del maestro en el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental desde la asignatura Lengua Española.						
1.1 Dominio de los objetivo en el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental.						
1.1.1	23	92	2	8		
1.1.2	25	100				
1.1.3	24	96	1	4		
1.2 Dominio del contenido en el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental.						
1.2.1.	25	100				
1.2.2.	22	88	3	12		
1.2.3	25	100				
1.3 Dominio del método en el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental.						
1.3.1	24	96	1	4		
1.3.2	23	92	2	8		
1.3.3	21	84	4	16		
1.4 Dominio de los medios de enseñanza en el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental.						
1.4.1	25	100				
1.4.2	25	100				

1.4.3	24	96	1	4		
1.5 Dominio de la evaluación en el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental.						
1.5.1	25	100				
1.5.2	25	100				
1.5.3	23	92	2	8		
2. Actividad del alumno en el desarrollo de habilidades de interacción social en Lengua Española.						
2.1 Dominio de los elementos cognitivos para el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental.						
2.1.1.	23	92	2	8		
2.1.2	24	96	1	4		
2.1.3	25	100				
2.2 Dominio de los elementos procedimentales para el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental.						
2.2.1	25	100				
2.2.2	25	100				
2.2.3	25	100				
2.3 Dominio de los elementos actitudinales para el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental.						
2.3.2	25	100				



## ANEXO 30

**TABLA 15** Resultado final de los indicadores de las entrevistas a directivos

Variable- dimensiones- subdimensiones e indicadores	Adecuado		Poco adecuado		Inadecuado	
	Frecuencia absoluta	Frecuencia porcentual	Frecuencia absoluta	Frecuencia porcentual	Frecuencia absoluta	Frecuencia porcentual
Desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental mediante la clase de Lengua Española.						
1. Actividad del maestro en el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental desde la asignatura Lengua Española.						
1.1 Dominio de los objetivo en el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental.						
1.1.1	7	100				
1.1.2	6	85,71	1	14,28		
1.1.3	7	100				
1.2 Dominio del contenido en el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental.						
1.2.1	7	100				
1.2.2	5	71,42	2	28,57		
1.2.3	6	85,71	1	14,28		
1.3 Dominio del método en el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental.						
1.3.1	5	71,42	2	28,57		
1.3.2	5	71,42	2	28,57		
1.3.3	7	100				
1.4 Dominio de los medios de enseñanza en el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental.						
1.4.1	7	100				
1.4.2	5	71,42	2	28,57		
1.4.3	7	100				

1.5 Dominio de la evaluación en el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental.						
1.5.1	6	85,71	1	14,28		
1.5.2	5	71,42	2	28,57		
1.5.3	7	100				
2. Actividad del alumno en el desarrollo de habilidades de interacción social en Lengua Española.						
2.1 Dominio de los elementos cognitivos para el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental.						
2.1.1	7	100				
2.1.2	6	85,71	1	14,28		
2.1.3	5	71,42	2	28,57		
2.2 Dominio de los elementos procedimentales para el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental.						
2.2.1	7	100				
2.2.2	7	100				
2.2.3	7	100				
2.3 Dominio de los elementos actitudinales para el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental.						
2.3.1	7	100				
2.3.2	7	100				
2.3.3	7	100				

## ANEXO 31

**TABLA 16** Resultado final de los indicadores de las entrevista a maestros.

Variable- dimensiones- subdimensiones e indicadores	Adecuado		Poco adecuado		Inadecuado	
	Frecuencia absoluta	Frecuencia porcentual	Frecuencia absoluta	Frecuencia porcentual	Frecuencia absoluta	Frecuencia porcentual
Desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental mediante la clase de Lengua Española.						
1. Actividad del maestro en el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental desde la asignatura Lengua Española.						
1.1 Dominio de los objetivo en el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental.						
1.1.1	12	100				
1.1.2	12	100				
1.1.3	10	83,33	2	16,66		
1.2 Dominio del contenido en el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental.						
1.2.1.	12	100				
1.2.2.	12	100				
1.2.3	11	91,66	1	8,33		
1.3 Dominio del método en el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental.						
1.3.1	10	83,33	2	16,66		
1.3.2	12	100				
1.3.3	9	75	3	25		
1.4 Dominio de los medios de enseñanza en el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental.						
1.4.1	12	100				
1.4.2	12	100				
1.4.3	12	100				

1.5 Dominio de la evaluación en el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental.						
1.5.1	12	100				
1.5.2	12	100				
1.5.3	10	83,33	2	16,66		
2. Actividad del alumno en el desarrollo de habilidades de interacción social en Lengua Española.						
2.1 Dominio de los elementos cognitivos para el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental.						
2.1.1.	10	83,33	2	16,66		
2.1.2	11	91,66	1	8,33		
2.1.3	12	100				
2.2 Dominio de los elementos procedimentales para el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental.						
2.2.1	12	100				
2.2.2	12	100				
2.2.3	12	100				
2.3 Dominio de los elementos actitudinales para el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental.						
2.3.1	12	100				
2.3.2	12	100				
2.3.3	12	100				

## ANEXO 32

**TABLA 16. Resultados finales de las dimensiones y subdimensiones.**

Escala	Entrevistas a directivo %	Entrevistas a maestros %	Observaciones a clases %	Subdimensiones %
Adecuado	95,23	94,44	96	95,22
Poco adecuado	33,33	5,55	4	14,29
Inadecuado				
Adecuado	85,71	97,22	96	92,77
Poco adecuado	14,28	2,77	4	7,01
Inadecuado				
Adecuado	47,61	86,11	90	74,57
Poco adecuado	9,52	13,88	9,33	10,91
Inadecuado				
Adecuado	90,47	100	98,66	96,37
Poco adecuado	9,52		1,33	5,42
Inadecuado				
Adecuado	85,71	94,44	97,33	92,49
Poco adecuado	14,28		2,66	8,47
Inadecuado				
Adecuado	85,71	91,66	96	60,92
Poco adecuado	14,28	24,99	4	43,27

Inadecuado				
Adecuado	100	100	100	100
Poco adecuado				
Inadecuado				
Adecuado	100	100	100	100
Poco adecuado				
Inadecuado				

### Leyenda

**Dimensión 1.** Actividad del maestro en el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental desde la asignatura Lengua Española.



**Subdimensión 1.1** Dominio de los objetivo para el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental.



**Subdimensión 1.2** Dominio del contenido para el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental.



**Subdimensión 1.3** Dominio del método para el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental.



**Subdimensión 1.4** Dominio de los medios de enseñanza para el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental.



**Subdimensión 1.5** Dominio de la evaluación para el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental.

**Dimensión 2** Actividad del alumno para el desarrollo de habilidades de interacción social desde la asignatura Lengua Española.



**Subdimensión 2.1** Dominio de los elementos cognitivos para el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental.



**Subdimensión 2.2** Dominio de los elementos procedimentales para el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental.



**Subdimensión 2.3** Dominio de los elementos actitudinales para el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental.